

Multikulturel lærerfaglighed som refleksionspraksis

Thingstrup, Signe Hvid

Publication date:
2012

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Thingstrup, S. H. (2012). *Multikulturel lærerfaglighed som refleksionspraksis*. Roskilde Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Signe Hvid Thingstrup

Multikulturel lærerfaglighed som refleksionspraksis

Ph.d.-afhandling
Forskerskolen i Livslang Læring
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning
Roskilde Universitet
Januar 2012

Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke', som viser, at forfatteren har "genført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning", som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er et sådant svendestykke, der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som yder deres bidrag til at aftegne forskningsområdet Livslang Læring. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge – og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvidenskabelige og problemorienterede horisont.

Signe Hvid Thingstrups afhandling *Multikulturel lærerfaglighed som refleksionspraksis* beskæftiger sig med spørgsmål af påtrængende aktualitet og betydning for de løbende diskussioner om skolens opgave og muligheder. Afhandlingen har et normativt udgangspunkt i den internationale tilgang til multikulturel pædagogik, men den udmærker sig ved at lade diskussionerne om en sådan pædagogiks karakter og potentiale komme til udfoldelse gennem en empirisk undersøgelse, der har gjort en gruppe læreres egne refleksioner over deres pædagogiske arbejde og dagligdag til udgangspunkt for sin analyse og diskussion. Det normative udgangspunkt har således ikke på forhånd fastlagt rammerne for, hvad der kunne spørges til, men derimod bidrager til at skabe en bestemt "opfordringsstruktur", som lærernes refleksioner har kunnet udfolde sig inden for og i forhold til. Hvor den internationale diskussion om multikulturel pædagogik typisk beskæftiger sig med elevernes læreprocesser og position i skolen, der flytter Signe Hvid Thingstrup således fokus til lærernes kritiske refleksioner omkring deres egen multikulturelle lærerfaglighed. I den dominerende diskussion inden for feltet kan der være en tendens til, at kritikken af "mangelsynet" på eleverne, fører til, at der i stedet anlægges et mangelsyn på lærerne. Netop det undgår Signe Hvid Thingstrup, og det betyder, at hun med sin afhandling åbner feltet og bidrager med en ny og væsentlig viden.

Afhandlingens teoretiske inspiration er pædagogisk multikulturalisme og kritisk pædagogik, mens den metodisk-teoretiske inspiration i forhold til den empiri-

ske undersøgelse hentes fra aktionsforskningen. Undersøgelsen er således bygget op omkring et aktionsforskningsforløb på en konkret skole. Med dette afsæt har Signe Hvid Thingstrup undersøgt ”lærernes omgang med multikulturalitet” ud fra følgende to forskningsspørgsmål:

- Hvordan forstår og håndterer lærere det multikulturelle i folkeskolen – og hvordan er dette formet af deres øvrige fagligheder?
- Hvilke begrænsninger og muligheder er der for, at egentlige multikulturelle fagligheder kan udvikle sig i folkeskolen?

Afhandlingens besvarelse af disse to spørgsmål samler sig om, hvordan man kan forstå det, som Signe Hvid Thingstrup kalder ”multikulturel lærerfaglighed”. I afhandlingens centrale del – tre store analysekapitler – undersøges denne multikulturelle lærerfaglighed i tre dimensioner: referencefaglighed, didaktikfaglighed og dannelsesfaglighed. Det, som afhandlingen med denne analyse især tilfører diskussionen, ligger i to forhold: nemlig dels betoningen af lærernes faglighed som refleksionspraksis, (hvorved forståelsen af pædagogisk praksis bredes ud), og dels betoningen af den multikulturelle fagligheds almene karakter.

I afhandlingens sammenfatning af analyserne lægges der vægt på at vise de åbninger, en multikulturel lærerfaglighed kan skabe i lærernes refleksionspraksis, og dermed de potentialer, den kan udgøre for lærernes praktiske omgang med det multikulturelle i undervisningen. Samtidig diskuteres det, hvad afhandlingen bidrager med i forhold til det teoretiske udgangspunkt. Her fremhæves det, hvordan afhandlingen viser, at demokrati og lighed nødvendigvis må etableres som centrale dagsordener for det pædagogiske arbejde, hvis en multikulturel faglighed skal kunne udfoldes. Men den viser også, at det er afgørende, at demokrati og lighed etableres som ufærdige, åbne horisonter og ikke som fakticiteter, der kan opnås i nogen absolut forstand. Endelig relateres afhandlingens fund i forhold til spørgsmålene om lærerkvalificering og efteruddannelse. Her understreges det, hvordan erfaringerne fra aktionsforskningsforløbet peger på, at efteruddannelse må kunne etablere rum for en fri og kritisk selvrefleksion over hverdagens vanskelige pædagogiske situationer, i første omgang løsnet fra dagligdagens handletvang, men i anden omgang netop med henblik på ”at styrke lærernes repertoire til at håndtere komplekse pædagogiske situationer og til at forstå de udfordringer, de står over for, ikke blot som de umiddelbart fremtræder, men også som produceret under særlige institutionelle og historiske betingelser.”

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90'erne. Siden forskeruddannelsen ved Institut for uddannelsesforskning blev etableret er der 56 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 50 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 10 nye ph.d.-studerende. Fra sommeren 2005 indgår en række lærere og ph.d.-studerende ved Københavns Universitets Institut for Medier, Erkendelse og Formidling; Afdelingen for Pædagogik samt ved Tek-Sam instituttet ved RUC, som arbejder med forskning i livslang læring i Forskerskolen.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

Tak

Tak til Det Fri Forskningsråd, Videntcenter for tosprogethed og interkulturalitet – uc2 (daværende Professionshøjskolen København og Nordsjælland, nu UCC) og Forskerskolen i Livslang Læring ved Institut for Psykologi og til Uddannelsesforskning, RUC, som har finansieret det ph.d.-arbejde, som er afsluttet med denne afhandling.

Tak til instituttet og til Forskerskolen i Livslang Læring for at skabe et inspirerende fagligt miljø og for at danne rammen om tætte kollegiale relationer. Tak til mine ph.d.-kolleger på instituttet og i aktionsforskningskredsen på ENSPAC, som har udgjort en fantastisk base at tænke og grine med, og til forskningsenheden EDDI for virkelig at være en energigruppe. Særligt tak til Maria Bruselius-Jensen, Sharmila Holmstrøm Juhlin, Vibe Larsen, Agnete Neidel, Sine Lehn-Christiansen og Mari Holen, for venskab og for at være uvurderlige følgesvende i min rejse gennem aktionsforskning, multikulturalitet og ph.d.-livet i almindelighed.

Tak til min vejleder, Birger Steen Nielsen, hvis store erfaring med de praktiske og videnskabsteoretiske udfordringer knyttet til at arbejde med aktionsforskning har været helt afgørende for mit arbejde, og hvis nuancerede forståelse af hvad man kan og ikke kan forvente at opnå med aktionsforskning har hjulpet mig til at bevare troen på mit projekt, selv når det mødte modgang eller ikke gik som planlagt. Jeg har særligt haft glæde af den måde, Birger evnede at praktisere en af sine teoretiske ambitioner, 'at alliere sig med begyndelser', i vores samtaler: Han talte altid potentialerne i mine tekster og tanker frem, så jeg fik mod og retning til det videre arbejde. En stor tak for det!

Tak til mine tidligere kolleger ved uc2, som har fulgt mit arbejde tæt, og hvis opbakning, kompetente engagement og store viden og erfaring har været helt uvurderlig.

Tak til tosprogskonsulent i Ringsted Kommune, Ulla Helsinghoff, og skoleleder på Valdemarskolen i Ringsted, Henrik Østergaard, som engagerede sig i projektet og åbnede dørene for mig, og til lærerne på Valdemarskolen: Anni

Bøge Jørgensen, Birgitte Egeberg, Charlotte Nørgård, Ghita Cini, Helle Søndergaard, Mette Roslundh, Philip Frimann Rosenqvist, Sevda Sahin, Tine Stagaard Nielsen og Trine Sønderstrup, som gik ind i projektet med stort engagement, som udfordrede mig og selv lod sig udfordre, som udgjorde en stor inspiration for mig og som gav projektet, mening og liv hele vejen igennem.

Tak til min far, Erling, som har læst korrektur på afhandlingen, og som læste den igennem med blik for både detaljen og sammenhængene, da jeg selv var ved at have læst mig blind på den.

Og til sidst en helt særlig tak til Thomas, Anton og Bertram for alt det vigtigste: Tak til Thomas for uvurderlig støtte og opbakning, for at give mig plads til at lade mig rive med af mit projekt, for også selv lade sig rive med, og for at forhindre mig i at lade mig rive alt for meget med! Og til Anton og Bertram for fis og ballade og for at minde mig om hvad der er allervigtigst.

Indhold

Del I: Indramning	11
--------------------------------	-----------

Kapitel 1 Indledning: baggrund og problemfelt.....	13
---	-----------

Introduktion til aktionsforskningsprojektet	18
Teoretisk og metodologisk forankring.....	21
Erkendelsesspring og nye forskningsoptikker	24
Forskningsspørgsmål.....	29

Kapitel 2 Teoretisk grundlag.....	34
--	-----------

Pædagogisk multikulturalisme.....	34
Kritisk pædagogik	45
Den multikulturelle folkeskole – nogle danske studier.....	51

Kapitel 3 Metode og metodologi.....	56
--	-----------

Undersøgelsens metodologiske inspirationer.....	56
Aktionsforskningsprojektet som metode og empirigenerering.....	59
Forskerroller i undersøgelsen.....	66
Gyldighed og udsigelseskraft	70
Produktion af det empiriske materiale	71
Præsentationen af det empiriske materiale i afhandlingen	75
Tilblivelsen af de analytiske perspektiver.....	77

Del II: Analyser	81
-------------------------------	-----------

Kapitel 4 Et projekt om multikulturel pædagogik - en fortælling om aktionsforskningsprojektet.....	87
---	-----------

Første fase: Kaos: verden og omegn og et kulturmøde.....	88
Anden fase: Begyndende organiserings – og begyndende formulering af 'kritik'	93
Tredje fase: Fordybelse i undergrupperne. Lytning og lettelse.....	102
Fjerde fase: Afrunding, fællesskab og positionering	106
Pause i projektet.....	110
Femte fase: Forankring, krise og nyorientering.	111

Kapitel 5 Lærerfaglighed som analytisk begreb.....	117
Lærerfaglighedsbegrebets forankring	118
Lærerfaglighed som teoretisk begreb.....	120
Multikulturel lærerfaglighed mellem empirisk realitet og horisont	122
Tre faglige dimensioner	123
Multikulturel lærerfaglighed – og de tre faglige dimensioner	129
 Kapitel 6 Referencefaglighed	 133
Referencefaglighed som ressource for tematisering af undervisningens referencefaglige dimension.....	137
Pædagogisk multikulturalisme som ressource for tematisering af undervisningens referencefaglige dimension.....	144
Dagliglivet på skolen som ressource for tematiseringen af undervisningens referencefaglige dimension.....	148
Konklusion	151
 Kapitel 7 Didaktikfaglighed	 153
Didaktikfaglighed som ressource for tematiseringen af undervisningens didaktikfaglige dimension.....	158
Det personlige som ressource for tematiseringen af undervisningens didaktikfaglige dimension.....	162
Dagligdagen som ressource for tematiseringen af undervisningens didaktikfaglige dimension.....	167
Konklusion	176
 Kapitel 8 Dannelsesfaglighed.....	 177
Lærernes refleksioner som afspejlinger af politiske positioner og orienteringer	180
Dannelsesfaglige refleksioner – Skolehjemssamarbejde som eksempel	189
Konklusion	201
 Del III: Afslutning.....	 203
 Kapitel 9 Multikulturelle lærerfagligheder. Konklusioner og perspektiver	 205
Egentlige multikulturelle fagligheder?	206
Umyndiggørende lærerliv – umyndiggørende pædagogik	207
Multikulturel pædagogik som kritisk, demokratisk projekt.....	209

Faglig udvikling – perspektiver for efteruddannelse.....	211
Appendiks Transgressive Practices in Participatory Action Research within the Context of Projects as a System of Governance - Challenges of the Project Society.....	213
1. Introduction	214
2. Historical and Societal Background.....	215
3. The Empirical Cases	218
4. Theoretical Background of the Analyses.....	221
5. Products as Visions of the Good Life: An Analytical Approach	223
6. Discussion and Conclusion.....	232
Acknowledgements	235
References.....	235
Resume af afhandlingen	239
Summary of the Dissertation.....	241
Bilag	243
Bilag 1: Brev til skolelederne.....	245
Bilag 2: Oversigt over mine aktiviteter i aktionsforskningsprojektet	248
Bilag 3: Evalueringsmodel for skolen, skabelon	250
Bilag 4: Evalueringsmodel, udfyldt august 2008.....	252
Bilag 5: Evalueringsmodel, udfyldt marts 2010	254
Bilag 6: Tilbage melding til skolen: Produktgørelse	256
Bilag 7: Eksempel på mindmap fra et møde i aktionsforskningsprojektet	257
Litteratur	259

Del I: Indramning

Kapitel 1

Indledning: baggrund og problemfelt

Skolen er en væsentlig institution for integration af børn og unge med etnisk minoritetsbaggrund. Den er betydningsfuld, fordi den er en institution, hvor børn og unge tilbringer en stor del af deres liv, og dermed har markant betydning for deres selvforståelse og livskvalitet. Samtidig er det her eleverne får nogle af deres første oplevelser af at høre til eller ikke høre til i det danske samfund og af at høre til eller ikke høre til i en gruppe.

Skolen er også det sted, hvor børn og unge skal udvikle sig personligt og fagligt, og hvor de skal tilegne sig kompetencer og kvalifikationer som forudsætninger for at begå sig på et krævende arbejdsmarked.

Meget tyder på, at skolen ikke opfylder disse formål på tilfredsstillende vis: indvandrere og deres efterkommere står i høj grad uden for arbejdsmarkedet, og flere undersøgelser viser, at minoritets elever klarer sig dårligere end majoritets elever. Tilmed klarer børn, der er født i Danmark af udenlandske forældre, sig endnu dårligere end børn, der er ankommet til Danmark i løbet af deres barndom. Dette er ikke tilfældet i andre af de lande, Pisaundersøgelsen er blevet gennemført i.

Hidtil har de fleste pædagogiske og skolepolitiske reaktioner på de nedslående statistikker enten været resignation, støtteinitiativer rettet mod etniske minoriteter¹, eller en øget fokusering på det nationale i den almindelige faglige undervisning². I alle tre tilfælde er det monokulturelle og monosproglige blevet fastholdt – eller endog aktivt styrket – som respons på den flerkulturelle elevsammensætning og de problemer, de etniske minoritets elever står over for³.

Meget tyder dog på, at dette ikke er en hensigtsmæssig vej at gå: Megen forskning på området – herunder en omfattende undersøgelse af amerikanske skoleresultater (Collier & Thomas 2001) – indikerer, at en monokulturel og monosproglig indsats har negativ indflydelse på flersprogede børns skolekompetencer (Horst 2003).

Nyere dansk forskning viser, at den monokulturelle fokusering i bl.a. skolen får betydning for identitet og selvforståelse langt ind i det voksne liv og får stor indflydelse på etniske minoriteters uddannelsesvalg og syn på egne muligheder på det danske arbejdsmarked (Canger 2008, Gilliam 2009).

Meget tyder således på, at skolen stik imod sin eksplicite intention bidrager til at ekskludere visse grupper af elever, nemlig elever fra etniske minoritetsgrupper.

Ud over det samfundsmæssige problem, chanceuligheden mellem etniske minoritets- og majoritets elever udgør, rejser denne situation også nogle spørgsmål af mere skolespecifik karakter: Bhikhu Parekh (2006 [2000]) argumenterer i en britisk kontekst for, at multikulturel undervisning ikke kun er et anliggende for minoriteter, men også i høj grad handler om at tilbyde kvalificeret undervisning for majoriteten. Ifølge Parekh har monokulturel undervisning et snævert eurocentrisk syn på viden og et indholdsmæssigt fokus på Europa og europæiske kulturprodukter (litteratur, historie, geografi osv.) som betyder, at eleverne kun opnår et lille kendskab til andre kulturer og livsformer. Dermed går eleverne

1 Eksempelvis sprogstimulering, lektiecafe, støttelærertimer eller specialundervisning.

2 Dette kommer fx til udtryk i kanondiskussionerne og i argumentationerne for styrkelsen af dansk- og historiefagene i folkeskolen.

³ Der er markante undtagelser fra dette, særligt på sprogområdet, hvor flere projekter har fokuseret på udviklingen af andetsprogs pædagogik i fagene (fx Laursen 2004). Også udviklingsprojektet ”’Kultur’ i ’kulturfagene’ – en interkulturel og transnational læreplan i klasserummet” udgør en interessant undtagelse (Buchardt & Fabrin 2009)

glip af værdifulde muligheder for læring. Parekh sammenfatter sit argument således:

Monocultural education, then, is simply not good education. If the aim of education, as all the great educationists have rightly argued, is to develop such worthwhile human capacities as intellectual curiosity, self-criticism, the ability to weigh-up arguments and evidence and form an independent judgment, to cultivate such attitudes as intellectual and moral humility, respect for others and sensitivity to different ways of thought and life, and to open students' minds to the great achievements of humankind, the educational system should be as free of Eurocentrism and all other varieties of ethnocentrism as is humanly possible. (Parekh 2006 [2000]: 227)

Alternativet er ifølge Parekh en multikulturel undervisning, som både i form og indhold er mangfoldig, og som gennem synliggørelse og kvalificerede diskussioner af kulturelle forskelligheder udfordrer eleverne til selvstændig stilningtagen og rustet dem til at leve i en mangfoldig verden.

Denne afhandling lægger sig i forlængelse af ovenstående argument. Den indskriver sig dermed i et felt, som er optaget af, hvordan skolen håndterer det forhold, at et stigende antal elever med etnisk minoritetsbaggrund er indskrevet i den danske folkeskole, og hvad dette betyder for minoritets elever, majoritets elever og skole.

Det var spørgsmål, som jeg havde beskæftiget mig med i en del år, før jeg gik i gang med ph.d.-projektet: Dels havde jeg arbejdet med dem under min kandidatuddannelse (bl.a. Hvid, Nielsen & Perez 2001), og dels havde jeg nogle års erfaring med at udføre efteruddannelse af lærere og pædagoger i regi af Viden-center for tosprogethed og interkulturalitet, u2, under det daværende Professionshøjskolen København & Nordsjælland (nu: University College Capital). Fokus for mine kurser var på, hvordan man kunne forstå og bedrive multikulturel pædagogik. Det var i høj grad mine erfaringer som efteruddanner, der gjorde dette projekt presserende for mig.

Efter at have mødt i hundredvis af engagerede og dygtige lærere på mine kurser, som havde delt ud af deres erfaringer, frustrationer og ambitioner for livet i multikulturelle skoler, voksede min følelse af, at det, jeg kunne bidrage med, var utilstrækkeligt eller måske ligefrem kontraproduktivt, og at mine kurser ikke

i særlig høj grad støttede lærerne i at udvikle sig til dygtige praktikere af multikulturel pædagogik. Af og til tænkte jeg, at det måske var et spørgsmål om læring og formidling, og at formen skulle udvikles til at blive mere praksisorienteret, eller at der måske simpelthen bare var grænser for, hvor meget dygtigere praktikere lærere kan blive af at blive indført i de teoretiske perspektiver på deres arbejde – perspektiver, som ikke sjældent virkede fjerne fra de måder, lærernes dagligdag udfoldede sig på. Dette var i sig selv en ubehagelig tanke for en, der i så høj grad identificerede sig som teoretiker, som jeg gjorde (og stadig gør...).

Men jeg fik i stigende grad en fornemmelse af, at problemet rakte videre end det, og at der var noget mere grundlæggende problematisk ved selve den tilgang til multikulturel pædagogik, som jeg havde arbejdet med igennem flere år. Trods en ambition om at formidle et institutionelt og samfundsmæssigt perspektiv på pædagogik – et perspektiv som lagde op til en kritisk udforskning af diskurser, praksisser og betingelser for arbejdet med etniske minoritetsbørn – blev jeg i stigende grad i tvivl om, om jeg i mit arbejde i virkeligheden indirekte lagde op til en forståelse af, at det var lærerne, der var ansvarlige for den in- og eksklusion, der foregik i folkeskolen. Jeg var optaget af at udfordre mangelsynet på minoritetsbørn, men var mit eget arbejde ikke præget af et mangelsyn på lærere? Hvis det var, ville mit arbejde snarere end at understøtte en kritisk kvalificering af undervisningen måske ligefrem bidrage til den mangelsynstænkning og individualisering, som jeg forsøgte at problematisere i undervisningen. Og i hvert fald ville det ikke bidrage til en konstruktiv dialog mellem teoretiske og praktiske bud på multikulturel undervisning.

Denne afhandling er blandt andet vokset ud af dette ubehag. Et afgørende afsæt for projektet var ambitionen om at bidrage til en multikulturel teoriudvikling, som tager praktikerne og praksisperspektivet alvorligt, og som tager afsæt i praktikerne viden og i de udfordringer, som praktikerne skal håndtere. Samtidig var det en ambition at bringe kritisk-analytiske perspektiver i tættere dialog med de praktisk-pædagogiske udfordringer; med andre ord at tage forandringsambitionen alvorligt uden at miste den kritiske ambition.

Med baggrund i disse ambitioner har jeg organiseret mit ph.d.-arbejde omkring et aktionsforskningsprojekt. Gennem et nært samarbejde med pædagogiske praktikere ville jeg udfordre mine teoretiske forståelser og bringe dem i spil i en pædagogisk udviklingsproces. Ved at etablere et rum for afprøvning og ud-

forskning af multikulturel pædagogik, hvor vi forsøgte at tage de praktiske udfordringer og kompleksiteter alvorligt, håbede jeg at skabe ny viden om uddannelse, minoritetslevers læreprocesser og mulighederne for udvikling af en multikulturel pædagogisk praksis; en multikulturel praksis som oplevedes som relevant og meningsfuld i forhold til det dagligliv, som lærerne virkede i.

Aktionsforskningsprojektet har langt hen ad vejen skabt de åbninger, jeg havde håbet: Det har dannet grobund for etableringen af et tæt og intenst samarbejde med en gruppe lærere og for etablering af tætte dialoger mellem – i første omgang – teoretiker og praktikere, og – i anden omgang – mellem teoretiske og praktiske perspektiver på multikulturalitet, og for etableringen af et kritisk forandringsperspektiv på multikulturel pædagogik. Men undervejs på de snoede og uforudsete veje, som projektet førte mig ad, fik jeg udfordret mine forståelser langt mere grundlæggende, end jeg fra starten kunne have anet.

Derfor spiller aktionsforskningsprojektet en særlig rolle i denne afhandling, og det udgør langt mere end blot afhandlingens empiri: Gruppen omkring aktionsforskningsprojektet har – i en afgørende periode i afhandlingsarbejdet – udgjort et rum for kollektive refleksioner, erfaringer og analyser; hvor vi har udviklet teoretiske perspektiver og afprøvet og udfordret forandringsambitioner. Aktionsforskningsprojektet har kort sagt ikke bare udgjort det empiriske materiale, jeg har analyseret på, men været et væsentligt rum for mig at reflektere i og med undervejs i projektet. Det betyder, at de erkendelser, som jeg skriver frem i denne afhandling, ikke *udelukkende* er mine erkendelser, men at de i nogen grad også er kollektive erkendelser; erkendelser som voksede frem i forløbet, og som var med til at drive projektet frem. Erkendelserne er altså ikke bare udvendige efterrationaliseringer eller distancerede analyser, men snævert knyttet til det forløb, som udspillede sig i aktionsforskningsprojektet. Fordi mange af analyserne har rod i projektgruppens arbejde, er de i nogen grad også en del af empirien, og de har været med til at forme den måde, projektgruppens arbejde udviklede sig på⁴.

⁴ Når det er sagt, er det naturligvis mig, der er eneansvarlig for analyserne i denne afhandling; det er mig, der har trukket analyserne ud af deres tilblivelseskontekst og har valgt den særlige afgrænsning, fokusering og teoretiske bearbejdning, som denne afhandling er udtryk for.

Derfor giver jeg aktionsforskningsprojektet en særlig plads i denne afhandling. Selv om projektforløbet først for alvor præsenteres i kapitel 4, er det vigtigt, at læseren fra tidligt i afhandlingen har indblik i det forløb, som så afgørende har formet afhandlingen. Jeg ønsker, at læseren har aktionsforskningsprojektet med i baghovedet under hele afhandlingen og får et indblik i den materialitet, som afhandlingens pointer er udviklet i samspil med.

I det følgende vil jeg kort introducere aktionsforskningsprojektet og de problemstillinger og arbejdsmetoder, som udviklede sig undervejs.

Introduktion til aktionsforskningsprojektet

I november 2007 tog jeg kontakt til Ringsted kommunes tosprogskonsulent og fortalte om mit projekt og mit ønske om at etablere et samarbejde med en folkeskole i kommunen. Hun viste interesse for projektet og tog hurtigt kontakt til tre skoler, som hun vurderede ville være interessante for projektet. En skoleinspektør svarede positivt tilbage stort set med det samme, og efter at have mødtes med ham, endte jeg med at beslutte mig for at udføre projektet på hans skole⁵.

I april 2008 mødtes jeg således første gang med den gruppe lærere og pædagoger⁶, som jeg skulle komme til at etablere et nært og langvarigt samarbejde med. Gruppen var etableret på baggrund af mit initiativ og med opbakning fra både kommunen og skoleledelsen, som formidlede kontakten til lærerne og foranledigede, at 10 lærere meldte sig til projektet. Tosprogskonsulenten og skolelederen begge en særlig kvalitet i projektets kombination af forskning og udvikling, som ville adskille dette projekt fra de fleste andre udviklingsprojekter, der blev iværksat på skolen og i kommunen.

⁵ Endnu en skoleleder viste interesse for projektet, og jeg mødtes også med ledelsen på denne skole. Det var afgørende for mit valg af skole, at den ene havde mange erfaringer med projekter på tosprogsområdet, mens den anden ikke havde arbejdet med området før. Jeg så en fordel i at arbejde på en skole, som ikke tidligere havde arbejdet systematisk med området, men som var motiveret for at gøre sig nye erfaringer.

⁶ I afhandlingen bruger jeg alene betegnelsen 'lærere', selv om tre af de deltagende var uddannede pædagoger (hvoraf de to var ansat på skolen og en i SFO'en). Dette gør jeg dels for at understrege, at vi mødtes om at diskutere og udvikle *undervisningen* og de opgaver der er knyttet til *lærerarbejdet*, uanset medarbejdernes uddannelsesbaggrund, og dels for at lette anonymiseringen af de enkelte udsagn og positioner.

Aktionsforskningsprojektet forløb samlet over en periode på næsten 2½ år, fra foråret 2008 til efteråret 2010. De fleste aktiviteter lå i skoleåret 2008/09, mens tiden før og efter var mindre intensiv og bestod af forberedelse, efterbearbejdning og evaluering. Projektgruppen repræsenterede tilsammen hele folkeskolens fagrække og underviste på de fleste klassetrin fra 0. til 9. klasse. De fleste havde aldrig arbejdet systematisk med tosprogs- eller minoritetsspørgsmål før, men alle havde praktiske erfaringer med og interesse for området.

Projektet var konstitueret af mange typer af ambitioner: Det var for det første båret af en *forandringsambition*, forstået som en ambition om at kvalificere pædagogisk praksis og udvikle konkrete bud på hvad en multikulturel pædagogik kunne være. For det andet var det båret af en *forskningsambition*, forstået som en ambition om at producere viden om multikulturel pædagogik og om de forandringsprocesser, der blev sat i gang, når man arbejdede systematisk med multikulturel pædagogikudvikling. Og for det tredje var projektet båret af en *formidlingsambition*, forstået som en ambition om at formidle projektets resultater til skolen og kommunen med det formål at forankre projektets resultater institutionelt og bygge bro mellem projektets arbejde og pædagogik- og strategiuudvikling på skole- og kommuneniveau. De tre ambitioner var på en og samme tid modsætningsfyldte og gensidigt konstituerende. Mangfoldigheden af ambitioner betød, at min rolle i projektet var spændt ud mellem henholdsvis rollen som forandringsaktør, forsker og formidler, og gruppens arbejde blev afgørende formet af, at det rettede sig imod disse forskellige ambitioner. Det vil jeg vende tilbage til i metodekapitlet.

Jeg var projektleder men lagde fra starten op til, at projektet skulle bæres af en fælles udforskning af erfaringer og praksis, og at arbejdet skulle foregå i en vekselvirkning mellem refleksion og pædagogisk eksperiment (se fx Kemmis & Wilkinson 1998). Selv om jeg havde klare ideer til arbejdsform og –fokus, forsøgte jeg at etablere en rolle, hvor jeg var sensitiv over for de interesser og erfaringer, som lærerne bragte med ind i projektet, og hvor projektdesignet var åbent nok til at fokus og metoder kunne ændre sig i takt med at deltagerne⁷ lærte nyt eller nye perspektiver pressede sig på.

⁷ Jeg bruger betegnelsen 'deltager' om alle os, som deltog i arbejdet; både lærere, pædagoger og mig selv. Med den betegnelse understreges det forhold, at vi ikke blot var

Gruppens overordnede fokus var på styrkelse af etniske minoritetselevers faglige læreprocesser. Gennem brainstorms, pilotundersøgelser, kollegaobservationer, semistrukturerede diskussioner og diverse arbejdsmetoder i gruppen udfoldede vi, hvad dette fokus kunne indebære, og vi begyndte at systematisere og opdele forskellige indgange til at arbejde med problemstillingen. Meget tidligt i processen delte lærerne sig i 3 undergrupper⁸, som hver især fokuserede på særlige aspekter af arbejdet med etniske minoritets elever. Derefter foregik gruppens arbejde sideløbende i undergrupperne og i den samlede projektgruppe.

Fællesmøderne i den samlede projektgruppe fungerede i høj grad som et forum for introduktion af nye begreber og diskussioner, koordinering og formidling mellem undergrupperne og for udførelse af de opgaver, der var knyttet til gruppen som helhed (fx evalueringer og formidling til resten af skolen). Derimod var det var på møderne i undergrupperne, at de fleste af de substantielle diskussioner fandt sted, og det var primært i undergrupperne, at de tætte relationer, de fælles forståelser og de nye erkendelser udviklede sig.

I løbet af projektperioden udviklede gruppen et stærkt fællesskab, som kan forstås i lyset af det intensive samarbejde og den fortrolighed, som opstod i gruppen gennem arbejdet med pædagogik og de udfordringer og følelser, der er knyttet hertil.

Aktionsforskningsprojektet var som nævnt oprindeligt tænkt til at være båret af en vekselvirkning mellem refleksioner og pædagogiske eksperimenter. I praksis bestod arbejdet i gruppen primært af faglige diskussioner og i mindre grad af pædagogiske eksperimenter. Det var til dels udtryk for, at det viste sig langt mere kompliceret at iværksætte de praktiske eksperimenter, end jeg havde forudset: De var tidskrævende og forudsatte, at lærerne havde tid og overskud til at arbejde sammen om projektet i hverdagen, og at lærerne havde flere muligheder for at bryde op i deres årsplaner, end de selv oplevede at de havde. Men først og fremmest var ændringen udtryk for, at arbejdet med de praktiske eksperimenter var vældigt kompliceret, og at det åbnede for diskussioner af

en gruppe bestående af forskellige faggrupper med forskellige institutionstilknytninger, men at vi også etablerede en fælles forpligtelse på projektet, og at projektet udgjorde en ramme for fælles erfaringer og læreprocesser.

⁸ I det første halve år ændrede grupperne sig: lærere skiftede grupper, grupper skiftede fokus, og i en kortere periode var der fire undergrupper.

grundlæggende teoretiske, politiske og praktiske spørgsmål, som var – eller udviklede sig til at blive – presserende som forudsætning for at arbejde med de praktiske eksperimenter. De pædagogiske eksperimenter forsvandt ikke ud af projektet, men den relative vægtning af eksperimenter og refleksioner blev byttet om, så fokus i gruppens arbejde primært var på refleksionerne.

Arbejdet med forandringsambitionerne tog udgangspunkt i deltagernes erfaringer med og forståelser af lærerarbejdet. Denne tilgang fik stor betydning for arbejdets fokus og for gruppens læreprocesser og forandringsambitioner, hvilket igen fik afgørende betydning for forskningsprojektets fokus.

I det følgende vil jeg præsentere de teoretiske og metodologiske inspirationer, som har haft betydning for min organisering af aktionsforskningsprojektet, og som afhandlingens analyser er forankret i.

Teoretisk og metodologisk forankring

Teoretisk er afhandlingens problemstilling indskrevet i to forskellige forskningsfelter: kritisk pædagogik og pædagogisk multikulturalisme⁹. I det følgende vil jeg kort opridse, hvordan afhandlingens problemstilling formes af disse to felter, samt hvori afhandlingens særlige forskningsmæssige bidrag består.

Afhandlingens problemstilling og centrale teoretiske forståelser bygger på teoretiske arbejder inden for det, jeg betegner pædagogisk multikulturalisme⁹. Dominerende tilgange inden for pædagogisk multikulturalisme har fokus på (principper for) praktisk pædagogik eller på kritisk analyse af institutionel reproduktion (May 1999a). Inden for forskningen i reproduktion findes forskellige vægtninger af identitets- og interaktionsmæssige (Gilliam 2009, Canger 2008) hhv. strukturelle og institutionelle (Gillborn 2002, Kristjansdóttir 2006) perspektiver på reproduktionsprocesserne og deres implikationer – primært for minoritetselever. Disse arbejder har grundlæggende betydning for min forståelse af multikulturalitet og er dermed afgørende for min forståelse af afhandlingens centrale begreb, multikulturel faglighed.

⁹ Se Kapitel 2 for en uddybning af denne terminologi.

Mit arbejde adskiller sig dog også fra de dominerende tilgange på væsentlige måder: Megen forskning i pædagogisk multikulturalisme kan siges at være begrundet i (minoritets)elevernes behov og perspektiver og således udgør eleverne afsættet for analyserne. Derimod kan man i meget grove træk sige, at den rolle, som læreren tildeles i forskningen, ofte er enten som bæreren/formidleren af den (problematiske) institutionelle reproduktion eller som underviseren, der skal implementere pædagogiske modeller og rationaler. I begge tilfælde forsvinder blikket for læreren som handlende, tænkende subjekt og for de ambivalenser og den komplekse kontekst, som læreren forholder sig til og handler inden for.

Mens elevernes perspektiv også i mit arbejde er betydningsfuldt – som afsæt for hele problemstillingen – er det ikke det, der er i fokus. Det er perspektivet på læreren, jeg skriver frem, og som adskiller mit arbejde fra mange øvrige tilgange til multikulturel pædagogik.

Forskning inden for kritisk pædagogik er på mange måder beslægtet med pædagogisk multikulturalisme (Sleeter & Bernal 2004); flere teoretikere arbejder i krydsfeltet mellem de to felter (bl.a. McLaren 1997), og centrale begreber som empowerment og kritisk bevidsthed går igen i begge teorifelter. Pædagogisk multikulturalisme som felt er videnskabsteoretisk heterogent, men er samlet omkring et fælles genstandsfelt. Kritisk pædagogik, derimod, beskæftiger sig med en lang række genstandsfelter, men arbejder med udgangspunkt i beslægtede teoretiske forståelser (med primær inspiration fra Frankfurterskolens og Freires arbejder). Fra kritisk pædagogik henter jeg orienteringen mod det politisk-normative, forsøgene med at forbinde strukturelle og kulturelle perspektiver på uddannelse, og et kritisk, dynamisk og magt-sensitivt kulturbegreb. Inden for kritisk pædagogik er der flere ansatser til at beskæftige sig med lærerens perspektiv (bl.a. Giroux 1997), men det primære udgangspunkt er, lige som i pædagogisk multikulturalisme, i eleverne. En anden måde, jeg adskiller mig fra dominerende arbejder inden for kritisk pædagogik er, at mens kritisk pædagogisk arbejde ofte anlægger et meget overordnet og abstrakt perspektiv på uddannelse og samfund (Sleeter & Bernal 2004), arbejder jeg med multikulturel pædagogik, som den formes af og fremtræder for de involverede aktører på praksis- og dagligdagsniveau.

Metodologisk er afhandlingen inspireret af aktionsforskning, særligt af kritisk-utopisk aktionsforskning, som er udviklet af Kurt Aagaard Nielsen og Birger

Steen Nielsen (se fx Nielsen & Nielsen 2005; Nielsen & Nielsen 2006). Mit forskningsdesign er bygget op omkring et tæt forsker-praktiker samarbejde og var bygget op omkring både en forandrings- og en forskningsambition, der gensidigt formede og udfordrede hinanden. Dette var afgørende for min adgang til viden om feltet og havde (som jeg vil uddybe nedenfor) stor betydning for de erkendelsesbevægelser, der skete i løbet af projektet. Betydningsfuldt for mit arbejde er særligt aktionsforskningens perspektiv på forandring og tilblivelser (Nielsen & Nielsen 2005), som især har haft betydning på to måder: For det første har det været afgørende for min videnskabsteoretiske forståelse af projektets forandringsambition, som med dette perspektiv udviklede sig fra at være en teknologi til (blandt andet) at være en kritisk, kompleks og dynamisk indgang til (forsknings)arbejdet med multikulturel pædagogik. For det andet har aktionsforskningen været afgørende for udviklingen af afhandlingens centrale begreb, multikulturel lærerfaglighed, som er et begreb, der netop stiller skarpt på multikulturel pædagogik som en stadig proces af refleksive tilblivelsesprocesser inden for rammerne af nogle særlige *opfordringsstrukturer* (Nielsen & Nielsen 2007: 35).

Pædagogisk multikulturalisme, kritisk pædagogik og aktionsforskning har således bidraget med forskellige greb og perspektiver ind i mit arbejde. Men de har ikke kun fungeret som tre adskilte inspirationer; tværtimod har de tre perspektiver understøttet, kvalificeret og formet hinanden afgørende. Min indgang til aktionsforskning er afgørende formet af mine læsninger af pædagogisk multikulturalisme og kritisk pædagogik – og omvendt. Eksempelvis har min aktionsforskningsstilgang formet min læsning af pædagogisk multikulturalisme på den måde, at jeg har lagt mere vægt på betydningen af lærernes refleksioner og på dagliglivet som en konkret opfordringsstruktur, som lærernes refleksionspraksisser skal forstås i sammenhæng med. Aktionsforskningsinspirationen har haft betydning for min mulighed for at forstå lærernes refleksioner som ansatser og orienteringer og dermed for min mulighed for at positionere mig solidarisk med lærernes perspektiv, samtidig med at jeg bevarede de kritiske analyser af magt og eksklusion, som jeg kunne formulere med afsæt i pædagogisk multikulturalisme. Tilsvarende har mine læsninger af kritisk pædagogik og pædagogisk multikulturalisme formet min læsning af aktionsforskning. Særligt har mit arbejde med begreber knyttet til mit genstandsfelt, uddannelse og multikulturalitet, haft betydning for min måde at organisere aktionsforskningsprojektet

konkret og for min måde at forstå aktionsforskningsprojektets resultater som processer i en institutionel og kulturel kontekst.

På den måde er der en indre sammenhæng mellem mine teoretiske og metodologiske inspirationer, som har formet mit særlige bidrag til feltet.

Erkendelsesspring og nye forskningsoptikker

I dette afsnit vil jeg introducere to grundlæggende teoretiske erkendelser, som har været bærende for tilblivelsen af denne afhandling. Disse erkendelser har en dobbelt karakter: For det første udgør de afhandlingens centrale *pointer*, pointer, som afhandlingen er bygget op omkring, og som konstituerer centrale dele af afhandlingens bidrag til det teoretiske felt. For det andet er erkendelserne en sammenfatning af nogle af de udviklinger og nyorienteringer, som fandt sted i aktionsforskningsprojektet, og som således har drevet aktionsforskningsprojektet frem. I den henseende udgør erkendelserne nogle *erkendelsesbevægelser*, dvs. nogle bevægelser som skal forstås i konteksten af den proces, som de bevægede og blev bevæget af.

Den terminologiske adskillelse mellem pointer og erkendelsesbevægelser skal understrege, at der er forskel på de almene, teoretisk begrundede og argumenterede erkendelser, som projektet *qua* forskningsprojekt har produceret på den ene side, og de konkrete (lære)processer, der fandt sted i projektet *qua* udviklingsprojekt på den anden side: Det almene, teoretiske og det konkrete, procesuelle er grundlæggende forskellige perspektiver på erkendelserne.

På den anden side er det almene perspektiv netop vokset ud af (blandt andet) de konkrete udviklingsprocesser, og de konkrete udviklingsprocesser er formet i tæt dialog med de almene, teoretiske perspektiver.

Denne dobbelthed vil jeg forsøge at skrive frem i det følgende, hvor jeg udfolder to erkendelser, som er afgørende for denne afhandling. Jeg tager udgangspunkt i mit oprindelige forskningsspørgsmål og udfolder erkendelserne derfra.

Oprindeligt arbejdede jeg ud fra følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan viden om etniske minoritetselevers sproglige og kulturelle viden og erfaringer danne baggrund at udvikle forskellige undervisningspraksisser og fagforståelser, der styrker elevernes faglige læreprocesser?

Med spørgsmålet var jeg optaget af elevernes erfaringer og viden som baggrund for at forstå elevernes tilgang til undervisningen og de ressourcer, som de anvendte eller ikke anvendte i tilegnelsen af det faglige stof. Forskningsspørgsmålet var baseret på et kultur- og magtteoretisk forståelse af faglighed og på en hypotese om, at læreren ved at arbejde mere systematisk med elevernes viden og erfaringer ville kunne udvikle nye kritiske former for fagligt indhold og igangsætte andre typer af faglige læreprocesser hos særligt minoritets elever men også hos majoritets elever (inspireret af bl.a. Banks 2004, Parekh 2006 [2000] og Laursen 2001). Det var projektets oprindelige ambition at forske i disse spørgsmål med udgangspunkt blandt andet i de praktiske eksperimenter, som aktionsforskningsdesignet lagde op til.

I gennem det empiriske og teoretiske arbejde ændrede fokus sig dog afgørende. Afhandlingens fokus er stadig på multikulturel pædagogik, men forståelsen af centrale begreber og problemstillinger har ændret sig væsentligt. I det følgende vil jeg kort præsentere disse ændringer formuleret gennem to erkendelsesbevægelser; erkendelsesbevægelser som er tæt knyttet til hinanden.

Den første erkendelsesbevægelse er en bevægelse i perspektivet på lærere *fra undervisere til politiske subjekter i allerbredeste forstand*. I det oprindelige projektdesign var fokus på undervisningen og på eksperimenter knyttet til udviklingen af ny viden om og nye indgange til undervisningen. Jeg definerede min projektlederrolle som en, der skulle balancere mellem på den ene side en åben, søgende tilgang til undervisning med udgangspunkt i lærernes erfaringer og på den anden side skulle sikre, at gruppen bevarede sit fokus på multikulturel pædagogik og blev udfordret og kvalificeret på deres forståelser af, hvad dette kunne indebære. Selv om lærernes erfaringer således var tænkt ind som afsæt for udforskningen af alternative tilgange til undervisningen, var det tanken, at erfaringerne ikke skulle være andet end netop *afsæt*: Det egentlige fokus var undervisningen og elevernes læreprocesser, og lærerne var primært interessante som bærere af den nye pædagogik eller som forandringsagenter i udviklingsarbejdet – kort sagt som undervisere.

Men arbejdet med lærernes refleksioner udfordrede dette perspektiv. Lærernes oplevelser med undervisningen kom til at indtage en langt større plads, end jeg havde forestillet mig, og det betød, at lærerne i stigende grad trådte frem for mig som subjekter, hvis perspektiver og erfaringer det var lige så relevant og legitimt at beskæftige sig med som elevernes i forbindelse med multikulturel pædagogik. Gennem arbejdet i gruppen blev lærernes tvivl, (selv)kritik, samfundsbevidsthed og bestræbelser for undervisningen udfoldet, og de politiske og samfundsmæssige dimensioner af lærerarbejdet trådte frem i al deres dagligdags kompleksitet.

Særligt et tema var afgørende for min tilgang til lærerne som politiske subjekter, nemlig krænkelse og myndiggørelse. Gennem arbejdet med lærernes pædagogiske praksis trådte disse frem som temaer, der var afgørende for forståelsen af lærernes dagligliv i skolen. I løbet af arbejdet med at udvikle pædagogik blev det klart, at lærernes dagligdag på skolen var fuld af krænkende oplevelser og umyndiggørende strukturer, som spillede afgørende ind på lærernes muligheder for at agere som professionelle undervisere, og for at skabe læringsrum af den art, som de ønskede. En afgørende umyndiggørelse bestod i selve det forhold, at lærernes professionelle og politiske refleksioner fik ringe vilkår for at udfolde sig; et forhold som betød, at lærerne i mange situationer oplevede sig selv som afmægtige og som forvaltere af en pædagogik, som producerede et grundlæggende ubehag hos dem selv. Den politiske refleksion voksede frem *inde fra* de pædagogiske refleksioner og *inde fra* lærernes liv, og trådte frem som noget, der ikke kun var relevant for eleverne skyld (for at tematisere eksklusion, fx) men også for lærernes egen skyld, som en understregning af, at undervisning er et menneskeligt forhold, og at lærere ikke blot er 'bureaucrats of the mind' (Freire 2005: 32), men tænkende, følende subjekter.

Den anden erkendelsesbevægelse er en *bevægelse fra pædagogik som handling til refleksionspraksis og lærerfaglighed*. Trods sit kultur- og magtteoretiske perspektiv lagde den oprindelige projektbeskrivelse op til at anskue undervisningen som en serie af handlinger i det pædagogiske rum, hvis betydning (primært) skulle aflæses i forhold til de forståelser, læreprocesser og handlerum, de støttede op omkring blandt eleverne.

Metodologisk betød det, at det primært interessante var elevernes refleksioner, mens lærernes refleksioner groft sagt kun var interessante i det omfang de bidrog til en ændring af de pædagogiske handlinger. Det oprindelige forsknings-

spørgsmål lagde således op til en relativt simpel relation mellem lærernes læreprocesser og refleksioner på den ene side og deres pædagogiske handlinger i undervisningen på den anden side.

Gennem arbejdet i aktionsforskningsgruppen kom lærernes pædagogiske refleksioner dog til at optage en langt større plads end oprindeligt tænkt. I starten bekymrede det mig, både fordi jeg syntes, at jeg producerede for lidt empiri om den pædagogiske praksis, som jeg jo anså for at være det væsentligste, og fordi jeg syntes, at projektet som udviklingsprojekt gjorde alt for få fremskridt i forhold til udvikling af konkret og praktisk pædagogik. Men efterhånden som vi i gruppen udfoldede og udfordrede vores forståelser af pædagogik, fik jeg øje på den righoldighed af refleksioner, som lærerne gjorde sig i forbindelse med deres praksis, og for de mange komplekse og modsætningsfyldte aspekter af lærerarbejdet og multikulturel pædagogik, som åbnede sig ved at beskæftige sig med lærernes refleksioner.

Sonia Nieto skriver:

There is no one right way to teach, and a critical multicultural perspective helps us to understand this. For Ron [highschool elev i et case studie], using primary texts such as documents and tapes was engaging; for Paul [en anden elev i samme studie], reading biographies was often inspiring. The issue is not so much the particular pedagogical strategy used as is, in the words of Lilia Bartolomé, 'the teacher's politically clear educational philosophy' (1994, p. 179). A critical multicultural education perspective complicates the question of pedagogy; it challenges teachers who are interested in transformative education to re-think what and how they teach, and to constantly question their decisions. [...] But there is no set 'bag of tricks' that will accomplish this awesome task [...]. What matters are the intentions and goals behind the pedagogy. (Nieto 1999:207-208)

Bevægelsen væk fra 'pædagogik som handling' er ikke en afvisning af det meningsfulde i at diskutere pædagogisk praksis, men – i forlængelse af Nieto – en afvisning af at fokusere alene på den pædagogiske handling og i stedet at fokusere på de refleksioner og bestræbelser, som ligger bag den pædagogiske praksis. Ved at fokusere på disse refleksioner træder den pædagogiske praksis frem som konkrete, ufærdige afprøvninger af pædagogiske refleksioner. Ved at fokusere på refleksionerne – og ved at tage dem alvorligt som udkast – blev det muligt at udforske refleksionerne for deres ansatser til kritik og kreativitet, og at bruge denne udforskning som baggrund for videre pædagogisk udvikling.

Interessen for lærernes refleksioner muliggjorde med andre ord etableringen af en udforskning af pædagogiks praksis, som var solidarisk med lærernes bestræbelser på at mediere mellem forskellige, modsatrettede hensyn med baggrund i deres konkrete erfaringer og (oplevede) handlerum.

Disse kompleksiteter forblev usynlige for mig, så længe jeg kun beskæftigede mig med de pædagogiske handlinger som *fait accompli*. Fokus på de konkrete, kontingente manifestationer af lærernes refleksioner giver ikke indblik i lærernes overvejelser, (uforløste) ambitioner, til- eller fravalg. I stedet kom lærernes refleksioner i centrum. Begrebet (refleksions)praksisser fremhæver det forhold, at lærernes pædagogiske refleksioner og deres pædagogiske handlinger ikke meningsfuldt kan adskilles, men må forstås som nogle, der gensidigt former og udfordrer hinanden, samtidigt med at de ikke kan reduceres til hinanden. I forlængelse heraf er begreberne lærerfaglighed og refleksionspraksis forsøg på at indfange, at pædagogisk praksis ikke kun kan forstås i forhold til de processer, den sætter i gang blandt elever, men også i høj grad i forhold til den faglighed, som læreren trækker på (og til stadighed udvikler) i forbindelse med pædagogisk praksis. Således er lærerfaglighed min måde at systematisere lærernes refleksioner over deres pædagogiske praksis og at synliggøre, at disse refleksioner må forstås på den ene side som ressourcer for lærernes pædagogiske praksis, og på den anden side som snævert knyttet til uddannelsesfeltet og de opgaver, der er knyttet til lærerarbejdet.

Således udviklede arbejdet sig fra primært at eksperimentere med pædagogisk praksis til i højere grad at eksperimentere med pædagogisk refleksion: Fokus blev på udforskningen og udviklingen af lærernes forståelser af og oplevelser i lærerarbejdet og på analysen af de betingelser, som ikke blot former eleverne og undervisningen, men også lærernes forståelser og handlemuligheder; deres fagligheder.

Tilsammen har de to erkendelsesbevægelser betydet, at afhandlingen har udviklet et perspektiv på pædagogik som institutionelt fænomen, hvor arbejdet med pædagogik har udgjort en særlig indgang til arbejdet med subjektivitet og samfundsmæssighed.

Forskningsspørgsmål

Med baggrund i ovenstående erkendelsesbevægelser og i de teoretiske og metodologiske inspirationer har jeg formuleret afhandlingens fokus og centrale spørgsmål.

Afhandlingen udforsker, hvordan lærernes omgang med multikulturalitet i lærerlivet - det jeg kalder lærernes multikulturelle faglighed – formes af lærernes øvrige fagligheder og de betingelser, de arbejder under. Afhandlingen belyser, hvordan lærernes tilgang til multikulturalitet formes gennem deres refleksioner og i deres pædagogiske praksisser, og således udgør en faglig systematik, selv om det ikke er institutionaliseret som en faglighed i skolen.

Min indgang til dette går gennem to forskningsspørgsmål:

- Hvordan forstår og håndterer lærere det multikulturelle i folkeskolen – og hvordan er dette formet af deres øvrige fagligheder?
- Hvilke begrænsninger og muligheder er der for, at egentlige multikulturelle fagligheder kan udvikle sig i folkeskolen?

Det første spørgsmål sætter fokus på lærernes refleksionspraksisser. Jeg analyserer lærernes refleksionspraksisser ud fra tre faglige dimensioner (referencefaglighed, didaktikfaglighed og dannelsesfaglighed) og viser, hvordan lærernes håndtering af det multikulturelle formes både af disse faglige dimensioner; af lærernes personlige erfaringer; og af deres dagligliv i skolen. Jeg viser således, at udviklingen af multikulturelle fagligheder trækker på en lang række forskellige ressourcer. Desuden viser jeg, hvordan den særlige opfordringsstruktur, som aktionsforskningsprojektet udgjorde, har haft betydning for udviklingen af multikulturelle fagligheder, og jeg diskuterer relationen mellem aktionsforskningsprojektets opfordringsstruktur og de opfordringsstrukturer, lærernes dagligdag i skolen udgør.

Det andet spørgsmål sætter fokus på multikulturel faglighed mellem realitet og mulighed. Afhandlingen analyserer multikulturel faglighed i relation til de opfordringsstrukturer, som dagligdagen på skolen udgør, og udforsker hvilke overskridende, kritiske potentialer, der udfolder sig, og som kan læses som an-

satser til multikulturelle lærefagligheder. Med dette spørgsmål åbner afhandlingen for empirisk baserede diskussioner af, hvordan skolen skal udvikle sig for at understøtte udviklingen af multikulturelle fagligheder.

Jeg behandler de to forskningsspørgsmål som integrerede og sammenhængende spørgsmål, og de repræsenterer således ikke forskellige analysekapitler i afhandlingen.

Læsevejledning

I det følgende vil jeg præsentere afhandlingens opbygning og logik:

Afhandlingen består af 9 kapitler samt et appendiks, og er inddelt i tre dele.

Del I, Indramning introducerer afhandlingens teoretiske og metodiske afsæt og det felt, som afhandlingen skriver sig ind i. Del I består af tre kapitler, som på forskellige måder bidrager til dette. Kapitlerne er:

Kapitel 1, Indledningen, præsenterer afhandlingens overordnede problemstilling og baggrund samt projektdesign. Desuden præsenteres afhandlingens empiriske materiale, aktionsforskningsprojektet, og de overordnede erkendelsesbevægelser, som har fundet sted i løbet af projektet og som har formet afhandlingens forskningsfokus.

Kapitel 2, Teoretisk indgang, præsenterer diskussioner, begreber og udviklinger i de to teoretiske felter, som afhandlingen arbejder fra, nemlig pædagogisk multikulturalisme og kritisk pædagogik. Desuden præsenterer kapitlet nyere dansk forskning inden for feltet og placerer nærværende afhandling i forhold til denne. Kapitlet tjener til at introducere centrale forståelser og begreber, som danner afsæt for afhandlingens analyser og bidrag til feltet.

Kapitel 3, Metode og metodologi, præsenterer projektets metodiske design og diskuterer afhandlingens vidensproduktion og udsigelseskraft. Aktionsforskningsprojektet diskuteres som empiri og reflekteres i forhold til de metodologiske inspirationer, særligt kritisk-utopisk aktionsforskning.

Del II, Analyser, omfatter fem kapitler og udgør afhandlingens centrale del.

Kapitel 4, Et projekt om multikulturel pædagogik – en fortælling om aktionsforskningsprojektet, er en beskrivelse af det aktionsforskningsforløb, som udgør afhandlingens empiriske materiale. Kapitlet beskriver det arbejde, projektgruppen udførte og viser, hvordan projektets resultater er blevet til gennem afprøvninger, blindgyder, systematisk arbejde og uforudsete gennembrud. Kapitlet udgør således en fortælling, hvor jeg formidler forløbet som oplevelse og tilblivelse. Fortællingen er tematiseret efter de erkendelser, som jeg arbejder med i denne afhandling.

Kapitel 5, Indføring i analysen, introducerer og diskuterer afhandlingens centrale begreber, faglighed og refleksionspraksis, og udvikler de analysegreb, som jeg bruger til at åbne og strukturere min empiri. Her viser jeg, hvordan faglighed er blevet til som analytisk begreb gennem det empiriske arbejde, og jeg viser, hvordan de tre faglige dimensioner, som jeg analyserer lærernes refleksionspraksisser i forhold til, er empirisk forankrede. De tre forskellige dimensioner er referencefaglighed, didaktikfaglighed og dannelsesfaglighed.

Kapitlerne 6, 7 og 8 udgør afhandlingens tværgående analyser. Her udfolder jeg fra tre forskellige perspektiver - referencefaglighed, didaktikfaglighed og dannelsesfaglighed - hvordan lærernes faglighed ser ud indefra, samt hvordan lærerne forstår og håndterer det multikulturelle i dagligdagen. Jeg viser, hvordan disse refleksionspraksisser reflekterer de institutionelle betingelser, som de viser sig i lærernes dagligdag og diskuterer på den baggrund, hvordan det institutionelle udgør begrænsninger og potentialer for etablering af multikulturelle lærerfagligheder.

Del III, Afslutning, indeholder afhandlingens diskussion, konklusion og perspektivering, samt et appendiks.

Kapitel 9, Multikulturelle lærerfagligheder. Konklusioner og perspektiver, sammenfatter afhandlingens analyser. Kapitlet læser analysekapitlerne på tværs og sammenfatter afhandlingens viden om skolen som opfordringsstruktur for multikulturel lærerfaglighed. Kapitlet diskuterer desuden hvilke åbninger, en multikulturel lærerfaglighed skaber i lærernes refleksionspraksis. Kapitlet vender tilbage til afhandlingens teoretiske udgangspunkt: Det udfolder afhandlingens bidrag til

det teoretiske felt og perspektiverer afhandlingens fund i forhold til spørgsmål om lærerkvalificering og efteruddannelse.

Appendiks: Transgressive Practices in Participatory Action Research within the context of Projects as a System of Governance. Appendikset udgøres af en engelsksproget artikel, som jeg har skrevet i samarbejde med Sharmila Holmstrøm Juhlin. Artiklen diskuterer metodologiske spørgsmål knyttet til aktionsforskning som forsknings- og forandringspraksis; spørgsmål som er betydningsfulde for forståelsen af projektets tilblivelsesprocesser, men som jeg har valgt ikke at gøre til afhandlingens centrale omdrejningspunkt. Artiklen forventes publiceret i Journal of Action Research.

Kapitel 2

Teoretisk grundlag

I dette kapitel præsenterer jeg afhandlingens primære teoretiske grundlag, nemlig pædagogisk multikulturalisme og kritisk pædagogik¹⁰. Det er disse to teoretiske felter, som afhandlingen primært diskuterer og analyserer med, og det er begreber og forståelser fra disse felter, som jeg videreudvikler i afhandlingens analyser.

Kapitlet er bygget op som en præsentation af de to teoretiske felter. Jeg præsenterer centrale begreber og diskussioner, og jeg viser nogle af de grundlæggende udviklinger, der har været inden for felterne.

Jeg anlægger delvist en kronologisk tilgang til de teoretiske diskussioner og viser, hvordan begreber og diskussioner er opstået som kritik og videreudvikling af tidligere arbejder. Men der er ikke blot tale om en præsentation, som har historisk interesse: Diskussionerne er også udtryk for positioner, som stadig findes i felterne, og for problemstillinger og udfordringer, som det stadig er aktuelt og relevant at forholde sig til.

Jeg starter med at præsentere det teorifelt, jeg kalder Pædagogisk multikulturalisme.

Pædagogisk multikulturalisme

Indledning: terminologi

Jeg bruger betegnelsen pædagogisk multikulturalisme for et bredt felt af teoretiske arbejder, der alle beskæftiger sig med kulturel mangfoldighed i samfundsmæssige, sociale eller institutionelle kontekster. Teoridannelsen inden for pæ-

¹⁰ Kapitlet er for en stor dels vedkommende skrevet sammen med Sharmila Holmström Juhlin (in prep.) som en del af vores afhandlingssamarbejde.

dagogisk multikulturalisme er optaget af at forstå relationen mellem *mangfoldighed og ulighed*, dvs. mellem på den ene side kulturel, racial eller etnisk mangfoldighed og på den anden side ulighed som kritisk perspektiv for arbejdet med udvikling af mere lige, inkluderende eller retfærdige institutionelle praksisser (May 1999b; Ladson-Billings 2004a). I forlængelse heraf er feltet optaget af spørgsmålet om, hvordan uddannelse og samfund kan udvikles i retninger, der i højere grad tager højde for den kulturelle diversitet, der rent faktisk eksisterer i samfundet.

Feltet rummer en lang række positioner og traditioner, som er i indbyrdes diskussion med hinanden; hvis teoretiske grundpositioner er meget forskellige (fra (neo)marxistiske og sociologiske over antropologiske til poststrukturalistiske positioner), og som anlægger væsentligt forskellige perspektiver på centrale begreber som kultur, magt, race, ulighed og forandring (Sleeter & Bernal 2004, May 1999a).

I denne gennemgang vil jeg præsentere følgende positioner inden for pædagogisk multikulturalisme: multikulturel pædagogik (Banks 2004), antiracisme (Troyna 1987; Gilborn 1995, 2002), kritisk multikulturalisme (May 1999a, 1999b; Nieto 1999; McLaren 2006) og Critical Race Theory (CRT) (Ladson-Billings 2004; Sleeter & Bernal 2004). Positionerne repræsenterer delvist en udvikling af feltet over tid båret frem af kritik og udforskning af problemer i de andre positioner, men positionerne repræsenterer også samtidige diskussioner inden for feltet og er alle repræsenteret i nyere studier og teoriudvikling.

Denne gennemgang er primært baseret på diskussioner og udviklinger i den angelsaksiske verden (primært USA og Storbritannien), hvor feltet har været stærkest. Her har der været en lang tradition for at diskutere race og racisme – aktuelt bl.a. med begrebet 'new racisms' (May 1999b) – som vi ikke har set i Danmark.

Centrale begreber og positioner i feltet

I det følgende vil jeg præsentere nogle centrale begreber og diskussioner, som genfindes inden for multikulturel pædagogisk teori. Jeg vil strukturere diskus-

sionerne omkring forskellige positioner i feltet, nemlig multikulturel pædagogik, antiracistisk pædagogik, kritisk multikulturel pædagogik og critical race theory (CRT).

Multikulturel pædagogik er optaget af kulturel diversitet i uddannelse, nemlig det forhold at elever (samt forældre og lærere) har forskellige distinkte kulturelle forståelser, erfaringer og identitetsmæssige orienteringer (May 1999a, Lynch 1986). Uddannelse forstås som en kulturel praksis, dvs. som et system hvis praksisser og forståelser både er kulturelt forankrede og kulturproduce-rende. Dette blik åbner for studiet af hvordan uddannelse i sit udgangspunkt stiller elever med forskellige kulturelle baggrunde forskelligt, og hvordan uddannelsen bidrager til produktionen af kulturelle forestillinger, som har betydning for værdisættelsen af forskellige kulturelle gruppers bidrag og deltagelse. En af de kulturelle forestillinger, som multikulturel pædagogik har fokus på, er fordomme og stereotyper.

Et gennemgående træk ved det arbejde, der er lavet inden for multikulturel pædagogik, er en optagethed af, hvordan skolens og samfundets¹¹ kulturelle mangfoldighed er repræsenteret i skolen. Studier inden for multikulturel pædagogik har analyseret skolens kulturelle praksis og argumenterer for, at skolen i sit curriculum og i sin pædagogiske praksis har et kulturelt (og sprogligt) bias, hvor majoritetskulturen (og –sproget) fungerer som det uproblematiserede, naturlige eller neutrale udgangspunkt for skolens praksis. Dette får betydning for de muligheder, forskellige elever har for at genkende sig selv i skolen: Elever med etnisk minoritetsbaggrund (eller med minoritetssprog som modersmål) har ringere mulighed for at anvende og få anerkendelse for deres (kulturelt baserede) hverdagserfaringer i skolen; for at knytte deres skoleviden an til deres kulturelle (og sproglige) hverdagserfaringer; og for at blive bekræftet i og anerkendt for deres kulturelle identitet. Dette, er argumentet, har betydning for etniske minoritetslevers muligheder for at klare sig i skolen og bidrager ultimativt til produktionen af ulige chancer for skolesucces blandt minoritets- og majoritetselever.

¹¹ Det er en pointe i megen multikulturel pædagogik, at den kulturelle mangfoldighed i undervisningen ikke begrundes med tilstedeværelsen af konkrete elever eller skal være afhængig af den konkrete mangfoldighed, der er repræsenteret blandt elever, forældre og personale på skoler. Tværtimod begrundes behovet for mangfoldighed bredere ud fra en samfundsmæssig og global mangfoldighed, som alle elever har behov for at være fortrolig med og blive udfordret af (fx Parekh 2006 [2000]).

I forlængelse af disse analyser er argumentet, at elever, der kan genkende sig selv i undervisningen, føler sig anerkendt og har større chancer for at klare sig godt i uddannelsessystemet.

Med baggrund i disse typer af overvejelser arbejder teoretikere og praktikere inden for multikulturel pædagogik med at udvikle anerkendende og kulturelt mangfoldige undervisningsformer og undervisningsindhold. Målsætningen er dels at bryde med skolens monokulturalisme og synliggøre den kulturelle mangfoldighed, der findes i samfundet, og dels at problematisere de eurocentriske vidensformer, der dominerer skolesystemet, til fordel for udviklingen af mere kritiske vidensformer.

Arbejdet inden for multikulturel pædagogik er i høj grad orienteret omkring forståelsen af etniske minoritetselvers skolesucces og deres kulturelle forudsætninger for deltagelse i uddannelsessystemet. Dette fokus på minoriteterne har været genstand for en del diskussion og kritik. På den ene side er fokuset udtryk for en interesse for den kulturelle fremmedhed, som etniske minoritets elever oplever i skolen, og for en ambition om at åbne for udviklinger af forskningsmæssig viden om, hvordan skolen kan imødekomme disse elvers behov, for dermed at give minoritets elever lige muligheder for at klare sig i uddannelsessystemet. På den anden side har dette fokus på etniske minoritets elever og deres underpræstation været under kritik for at patologisere etniske minoritets elever (se fx May 1999a: 2). Centrale teoretikere inden for det multikulturelle pædagogiske felt har dog arbejdet med multikulturel uddannelse ikke kun som noget, der skal begrundes i eller rettes mod minoritets elever, men som noget, der også er relevant for majoritets elever. Således argumenterer fx Parekh for, at monokulturel uddannelse i sin ensidighed og sit manglende udsyn giver elever og lærere ringere muligheder for kritisk stillingtagen, for nysgerrighed og for udviklingen af kritisk-analytiske kompetencer (Parekh 2006[2000]: 225-227, også citeret i indledningen). Således, argumenterer Parekh, er monokulturel uddannelse "simply not good education" (s. 227) – hverken for minoritets- eller majoritets elever.

Multikulturel pædagogik har haft stor gennemslagskraft i bl.a. Storbritannien, USA og Canada (Banks 2004, May 1999a), hvor der har været stort fokus på at konvertere de teoretiske principper til pædagogisk praksis, til udvikling af un-

dervisningsmateriale og til uddannelsespolitikker. I USA har dette arbejde været båret frem af borgerrettighedsbevægelserne (Banks 2004; Sleeter & Bernal 2004), mens arbejdet i Storbritannien i højere grad har været båret af udviklingsarbejder og policy udvikling på lokalt og regionalt niveau (Lynch 1986: 51). Den britiske situation har på den ene side betydet, at multikulturel pædagogik blev konverteret til konkret politisk og pædagogisk praksis mange steder. På den anden side har det forhold, at multikulturel pædagogik blev udviklet inde fra det politiske og pædagogiske (majoritets)system (i stedet for fra borgerrettighedsbevægelser som i USA) haft betydning for de måder, multikulturel pædagogik har formuleret (eller måske snarere: ikke formuleret) mere grundlæggende institutionskritikker (Lynch 1986, Kampmann 2003). Troyna, en central teoretiker inden for antiracistisk pædagogik, skriver eksempelvis, at disse multikulturelle udviklingsarbejder og policyændringer ikke grundlæggende udfordrede assimilationistiske forståelser af uddannelse, fordi

multicultural education continued to draw its inspiration and rationale from white middle-class professional understandings of how the educational system might best respond to the perceived 'needs' and 'interests' of black students and their parents. Thus, whichever of these [multicultural and pre-multicultural] paradigms was in the ascendancy, the power relationship between black and white citizens remained unchallenged. (Troyna 1987: 308)

Det er blandt andet på denne baggrund, at den antiracistiske teoriudvikling (og kritik af multikulturel pædagogik) skal forstås.

Antiracistisk pædagogik som teoretisk position er opstået i Storbritannien primært som kritik af multikulturel pædagogik (May 1999a, Sleeter & Bernal 2004). Den primære antiracistiske kritik går på, at multikulturel pædagogik ikke er sensitivt over for magt, og dermed producerer et naivt og reificeret billede af kultur, ulighed og mangfoldighed. Ifølge antiracistiske teoretikere er det problematisk at tage udgangspunkt i kulturel *mangfoldighed* eller *diversitet*, fordi kultur derved essentialiseres og kulturer gøres til statiske enheder, der eksisterer ved siden af hinanden. I stedet for bør den teoretiske bestræbelse være på at undersøge de måder, ulighed produceres på og de måder, kulturelle forklaringer på skole og ulighed slører eller reproducerer racistiske strukturer, hvorved racisme kommer til udtryk som etnicisme.

Således argumenterer antiracister for, at man snarere end at se på mangfoldighed som den blotte og bare konstatering – eller hyldest – af *forskellighed* bør se

på *forskelle* dvs. undersøge de uligheder, der dels eksisterer mellem kulturelle grupper og som dels bidrager til produktionen af kulturelle grupper.

Således bliver et centralt begreb i antiracistisk pædagogik *racisme*. Hermed sættes fokus på den systematiske ulighed og forskelsbehandling, forskellige grupper udsættes for. Fokus ændres fra minoriteterne til majoriteterne og til den racialisering, som produceres inden for skolesystemet, og som er afgørende for produktionen af ulighed. Dermed sættes fokus på relationerne mellem minoriteter og majoriteter og på de relationer, hvori diskriminationen produceres. Til forskel fra fordomsbegrebet i multikulturel pædagogik, hvor fordomme ses som grundlæggende interpersonelle, er racismebegrebet i antiracistisk pædagogik et grundlæggende strukturelt fænomen (Kampmann 2003: 118). Det betyder, at antiracisterne retter fokus mod de strukturer og de institutionelle og diskursive praksisser, som producerer ulighed, og som bidrager til produktionen af racer som socialt og samfundsmæssigt fænomen (Hall 2000). Det er i forlængelse af denne forståelse, begrebet institutionel racisme skal forstås. Gillborn (2002) definerer med Carmichael og Hamilton (1967) institutionel racisme som de måder “white interests and attitudes saturate the key institutions that shape American life” (s. 1).

Antiracistiske studier arbejder ud fra neomarxistiske forståelser af racisme og ulighed (May 1999a: 2), og ser racisme som grundlæggende struktureringsmodus i vestlige, kapitalistiske samfund, snarere end som udtryk for individuelle fordomme eller uvidenhed. I forlængelse af dette formuleredes det centrale mål for antiracistisk pædagogik som politisk uddannelse, hvor studerende lærer at forstå og analysere magtstrukturer i almindelighed og institutionelle betingelsers betydning for sorte studerendes uddannelsesmuligheder og livschancer i særdeleshed (Troyna 1987: 313)

I denne forståelse bliver ethvert fokus på kultur problematisk, fordi det alene fokuserer på det overfladiske, livsstil, og reproducerer racistiske forståelser, nu i kulturaliseret – etnicistisk – form. Mullard skriver om etnicisme:

As the cultural representation of the ideological forms of racism, ethnicism then constitutes a set of representations of *ethnic* differences, peculiarities, cultural biographies, histories and practices, which are used to justify specific courses of action that possess the effect of institutionalising ethnic/cultural differences. In doing this ethnicist policies and practices also tend to obfuscate the common experiences, histories and social political conditions of black and

(ethnic) minority groups and hence the degree of communality of experience that might exist between these and certain white class groups in society. (Mullard 1986: 11 i Troyna 1987: 314-315, fremhævnning i original)

Antiracistisk pædagogik er blevet kritiseret for sit ensidige fokus på sort/hvide dikotomier og for således dels at essentialisere racebegrebet og dels for at arbejde med reduktionistiske forståelser af menneskelige orienteringer og magt, blandt andet ved at ignorere betydningen af køn, religion og klasse og ved ikke at kunne begribe postmoderne identitetskategorier (May 1999a: 3).

I Storbritannien var modsætningen mellem antiracistisk og multikulturel tænkning uforsonlig indtil den sidste halvdel af 90'erne (May 1999a, Kampmann 2003). Mens teoretikere inden for multikulturel pædagogik forsøgte at indoptage nogle af de antiracistiske kritikker og beskæftige sig mere med magt, racisme og institutionel racisme, afviste centrale antiracistiske tænkere, at multikulturelle og antiracistiske perspektiver var forenelige. Troyna skriver:

[I]t is my contention that the two perspectives are irreconcilable. They imply a different view of the nature and processes of racism which, in turn, prompts the development of different frameworks within which specific priorities for action are embedded." (Troyna 1987: 311)

I midten af 90'erne ændrede denne situation sig, og de to positioner begyndte at nærme sig hinanden. Dette skete i høj grad gennem en stigende orientering imod det multikulturelle pædagogiske felt i USA; et felt som ikke i samme grad som i Storbritannien havde været præget af fløjkrige, og som kombinerede arbejdet med kultur, racisme og magt på andre måder end i Storbritannien.

Ud af denne tilnærmelse mellem multikulturel pædagogik og antiracistisk pædagogik er vokset flere forsøg på at bevare dels den forandringsambition og det brede kulturbegreb, som findes i multikulturel pædagogik, og dels det strukturelle fokus og fokus på magt og undertrykkelse, som ligger i antiracistisk pædagogik, uden at havne i nogen af de essentialiseringer som begge positioner er blevet beskyldt for (May 1999b), og uden at havne i hverken patologisering af minoriteter eller i handlingslammelse (Sleeter & Bernal 2004). Sleeter & Bernal (2004) karakteriserer deres tilsvarende bestræbelse som forsøget på at genindføre det kritiske perspektiv på multikulturel pædagogik (s. 240).

Disse bestræbelser har udfoldet sig under flere betegnelser, bl.a. kritisk antiracisme (Gilborn 1995 i May 1999b: 21), insurgent multiculturalism (Giroux i

Kampmann 2003) og kritisk multikulturalisme (May 1999a). I det følgende bruger jeg betegnelsen *kritisk multikulturalisme* eller *kritisk multikulturel pædagogik* som en samlet betegnelse for denne bestræbelse, idet jeg primært fokuserer på de teoretikere, der selv benytter den betegnelse, og samtidig inddrager nært beslægtede arbejder i beskrivelsen, selv om de benævner sig selv anderledes.

Kritisk multikulturel pædagogik er en bred betegnelse for teoretiske traditioner inden for det multikulturelle pædagogiske felt, som alle på forskellige måder søger at forbinde forståelser af kultur med magt og kritiske studier af racisme (Sleeter & Delgado Bernal 2004: 240).

Stephen May beskriver kritisk multikulturalisme således:

Critical multiculturalism, as it is broadly articulated here, incorporates post-modern conceptions and analyses of culture and identity, while holding onto the possibility of an emancipatory politics. It specifically combines multicultural/antiracist theoretical streams which have, for too long, 'talked past each other'. It emphasizes the crucial links between theory, policy and practice, providing a critical and practical account of culturally pluralist forms of schooling. (May 1999a: 7-8)

Kritisk multikulturalisme omfatter forskellige bestræbelser på at udfolde kritiske kulturbegreber, som åbner for forståelsen af kultur som forankret i materielle strukturer og som forskelsproducerende; altså for et kulturbegreb, som er snævert knyttet til magt, modstand og ulighed. Kritisk multikulturalisme samler bestræbelser på at udvikle kulturbegreber, som på den ene side indfanger kultur som dynamiske, modsætningsfyldte, komplekse og kontingente fænomener (det er dette, May i citatet ovenfor benævner 'postmodern' orienteringer), og samtidig bidrager til forståelsen af den ulige distribution af materielle og rettmæssige ressourcer i forhold til kultur, hvorved kultur får en meget virkelig social realitet, både som rum for produktion af og modstand mod magt og ulighed (det er dette, May ovenfor benævner 'the possibility of emancipatory politics').

Således har kritikbegrebet i kritisk multikulturalisme mindst to klart forskellige men relaterede betydninger:

Kritikbegrebet anvendes for det første til at betegne interessen for samfundsmæssig ulighed og undertrykkelse af minoritetsgrupper (bl.a. Sleeter & Bernal

2004). I denne forståelse består det kritiske perspektiv i en udforskning af systematiske forskelsbehandlinger (i strukturer eller praksis) på baggrund af kollektive, sociale identiteter som fx race, etnicitet, klasse, seksualitet eller køn (se fx McLaren and Torres 1999). Således er fokus på de ulige måder, magt distribueres på (fx gennem kapitalistiske organiseringsformer), og på spørgsmål om hvordan chanceulighed, diskrimination, undertrykkelse eller uretfærdighed er knyttet til kollektive, sociale identiteter på systematiske og (ofte) subtile måder.

Kritikbegrebet anvendes for det andet til at betegne interessen for selve forestillingen om kollektive identiteter (bl.a. May 1999, Parekh 2006 [2000])). I denne forståelse består det kritiske perspektiv af en udforskning af de essentialiseringer, der ligger i enhver forestilling om kollektive identiteter, og af en kritik af de silencings (Hall 1997), der ligger i enhver kollektiv identitets betoning af fællesskab og enshed inden for gruppen på bekostning af diversiteten inden for gruppen. Dette mere poststrukturalistisk-inspirerede kritikbegreb er altså en kritik af selve forestillingen om grupper og af de undertrykkelser, der ligger i denne forestilling.

Hvor den første betydning af kritikbegrebet kan siges at fokusere på objektive, sociologiske forhold, er den anden betydning af kritikbegrebet i højere grad epistemologisk og diskursivt orienteret. Her ligger den kritiske orientering i selve forestillingen om kollektive identiteter som essentialiserende og reificerede: Bestræbelserne i denne type kritisk teoretiseringen går ud på at udfordre forestillinger om kollektive identiteter ved at anskue identiteter som multiple, flydende og komplekse, og gennem begreber som intersektionalitet og hybriditet. Her stilles fx spørgsmål ved, i hvilken forstand identiteter kan siges at være autentiske, hvem der har krav på at definere en identitet og ved de processer, der inkluderer eller ekskluderer individer (eller handlinger) fra bestemte identitetskategorier.

Således er de to kritikbegreber dels modsatrettede og dels komplementære: Det modsatrettede består i, at det første (samfundsmæssige) kritikbegreb fokuserer på produktionen og betydningen af kollektive identiteter, mens det andet (epistemologiske) kritikbegreb fokuserer på dekonstruktionen af kollektive identiteter.

Det komplementære består i, at de to kritikbegreber tilsammen udforsker og udfordrer dominerende forståelser af kollektive identiteter og de måder, magt bidrager til produktionen af dem på. Således er begge kritikbegreber optaget af

den magt, der ligger i betydningstilskrivelsen af kollektive identiteter, og begge positioner anser kollektive identiteter som afgørende for de måder, hvorpå magt udspiller sig og distribueres. Stephen May beskriver sin ambition i udviklingen af kritisk multikulturel pædagogik (May 1999b: 13) som at udvikle et perspektiv, der er såvel kritisk (i den første, samfundsmæssige betydning) som ikke-essentialistisk.

Et centralt begreb i denne sammenhæng er 'whiteness'. May argumenterer for betydningen af denne dobbelte analyse blandt andet i forståelsen af etnicitet. Han skriver om betydningen af at

[highlight] the processes by which dominant forms of ethnicity are made 'invisible' in discussions of multiculturalism. The growing analysis of 'whiteness' which explores the political, social, and historical situatedness of white ethnicities, and the hegemonic processes which lead to their universalization and normalization – is a recent and welcome product of these discussions.' (May 1999a: 4)

Kritisk multikulturel pædagogik har hentet afgørende inspiration i den amerikanske tradition for kritisk pædagogik (May 1999a, Sleeter & Bernal 2004). Sonia Nieto skriver:

The contribution of critical pedagogy to multicultural education has been especially important in this regard [i.e. student perspectives]. That is, the insistence that students must be involved in the process of their own education, a central tenet of critical pedagogy, has inspired the inclusion of student voices that had heretofore been missing from most treatments of multicultural education. Further, because it recognizes the fundamentally political nature of education and the need to challenge both its content and form, critical pedagogy brings to multicultural education a sharp institutional analysis that might otherwise be missing (Sleeter & McLaren, 1995). This analysis has created a more self-consciously critical assessment of racism and of the negative impact of school policies and practices on students who have been the greatest victims of school failure. (Nieto 1999: 191)

Før jeg går videre til kritisk pædagogik vil jeg først kort præsentere en sidste tradition, som jeg placerer inden for pædagogisk multikulturalisme, nemlig Critical Race Theory.

Critical Race Theory (CRT) er, lige som multikulturel pædagogik, antiracistisk pædagogik og kritisk multikulturel pædagogik optaget af "studying and

transforming the relationship among race, racism, and power” (Delgado & Stefancic 2001 i Sleeter & Bernal 2004: 245). Critical race theory arbejder ud fra den analyse, at racisme er ”normal, not aberrant, in American society” (Delgado 1995: xiv i Ladson-Billings 2004b: 53).

Critical race theory er vokset ud af en juridisk tradition og ud af en kritik af de måder, hvorpå amerikansk lovgivning producerer social ulighed og undertrykkelse af minoriteter gennem tilsyneladende neutrale og universalistiske regler og love. Fra dette udgangspunkt har critical race theory bevæget sig til andre områder, bl.a. uddannelse (med Gloria Ladson-Billings som en central figur), hvor den har en relativt kort historie (Ladson-Billings placerer selv starten i de tidlige 1990'ere). Critical race theory har således i langt højere grad end både pædagogisk multikulturalisme og kritisk pædagogik en selvforståelse som et afgrænset (om end interdisciplinært) felt, samlet omkring nogle centrale begreber, metodiske greb og analyseperspektiver.

To forskellige grundlæggende orienteringer er afgørende for forståelsen af arbejdet i CRT: For det første orienteringen mod en materialistisk forståelse af undertrykkelse og ulighed, herunder bestræbelsen på at ændre de sociale forhold, der producerer ulighed og undertrykkelse. For det andet orienteringen mod en kritisk forståelse af de epistemologier, som bidrager til produktionen af undertrykkelse, herunder bestræbelsen på at formulere nye, mangfoldige epistemologier.

CRTs fokus på epistemologi udfolder sig bl.a. som en kritik af forestillingen om, at det er muligt at formulere neutrale, objektive uddannelsesprincipper som fx viden, individualisme og meritokrati, og argumenterer i stedet for, at disse ideologier fungerer som måder at legitimere og usynliggøre de raciale undertrykkelsesprocesser, som uddannelsessystemet er fuldt af. Teoretikere inden for CRT argumenterer for, at universalistiske epistemologier i sig selv indeholder eurocentriske, raciale forestillinger, som privilegerer den hvide majoritet. I forlængelse af sådanne argumentationer arbejder CRT-teoretikere ud fra epistemologier, som i højere grad tager menneskers levede liv, erfaringer og forskellige vidensformer alvorligt. Et eksempel på dette er CRTs optagethed af storytelling som en måde at formidle alternative vidensformer og udfordre dominerende viden om, hvordan fx uddannelsessystemet fungerer, ved at sætte fokus på subjektive oplevelser af racisme og uretfærdighed:

[...] CRT departs from the mainstream legal scholarship by sometimes employing storytelling to 'analyze the myths, presuppositions, and received wisdoms that make up the common culture about race and that invariably render blacks and other minorities one-down' (Delgado, 1995, p. xiv). According to Barnes (1990) 'Critical race theorists... integrate their *experiential* knowledge (emphasis added), drawn from a shared history as 'other' with their ongoing struggles to transform a world deteriorating under the albatross of racial hegemony' (pp. 1864-5). Thus, the experience of oppressions such as racism or sexism has important aspects for developing a CRT analytical standpoint. [...] Stories provide the necessary context for understanding, feeling, and interpreting. The ahistorical and acontextual nature of much law and other 'science' renders the voices of dispossessed and marginalized group members mute. In response, much of the scholarship of CRT focuses on the role of 'voice' in bringing additional power to the legal discourses of racial justice. (Ladson-Billings 2004b: 53-55)

Storytelling er således et greb, som benyttes af teoretikere i critical race theory til at udforske andre epistemologier på den sociale verden, blandt andet for at udfordre forestillingen om neutralitet i fremstillingsformer.

CRTs fokus på magt og på forståelsen af racisme som grundlæggende, strukturelt samfundsprincip er beslægtet med den antiracistiske pædagogiks optagethed af samfundsmæssig ulighed og strukturel diskrimination. Samtidig er CRTs bestræbelse på at realisere og synliggøre mangfoldige livs- og vidensformer i klasseværelset – gennem bl.a. storytelling – beslægtet med multikulturel pædagogiks bestræbelse på at udføre en mangfoldig praksis i klasseværelset. På den måde er CRT beslægtet med kritisk multikulturel pædagogik i sin bestræbelse på at forbinde et systematisk blik på magt og samfundsstrukturer med arbejdet med at virkeliggøre en kulturelt mangfoldig praksis i klasseværelset.

Kritisk pædagogik

I det følgende vil jeg kort præsentere den anden primære teoretiske tradition, som denne afhandling indskrives i, nemlig kritisk pædagogik.

Den følgende præsentation baserer sig på læsning inden for den amerikanske kritisk pædagogiske tradition, hvorfor væsentlige og relevante tekster fra den

danske og den tyske kritiske tradition forbliver ubeskrevne i denne sammenhæng. Det er der to grunde til: For det første afspejler dette det pragmatiske forhold, at det var den amerikanske litteratur jeg var mest bekendt med, da jeg gik i gang med mit feltarbejde, og at projektet derfor blev afgørende formet af begreber og forståelser herfra. For det andet er amerikansk kritisk pædagogik interessant i denne afhandlings sammenhæng, fordi der – som beskrevet tidligere – er stærke traditioner for at tænke kritisk pædagogik og pædagogisk multikulturalisme sammen, særligt i forskellige udgaver af kritisk multikulturel pædagogik. Det er således i krydsfeltet mellem pædagogisk multikulturalisme og amerikansk kritisk pædagogik – og i kritisk multikulturalisme – at jeg har hentet en stor del af min inspiration.

En grundlæggende forståelse i kritisk pædagogik er, at samfund og kultur skal forstås som kamppladser (Giroux 1997), hvor forskellige positioner, grupper og individer kæmper for deres interesser, forståelser og tolkninger af verden. Skolen ses som en af de institutioner, hvor samfundsmæssige undertrykkelsesforhold produceres og reproduceres, og derfor ses uddannelse som grundlæggende politisk: Uddannelse – lige som pædagogik, undervisning og curriculum – er grundlæggende formet af politiske kampe og interessekonflikter; kampe om hvilke forståelser og vidensformer, der skal udgøre curriculum, om de samfundsmæssige læringsmål med uddannelsen, om hvilket samfund uddannelse skal bidrage til udviklingen af, og om hvilke pædagogiske og styringsmæssige former, der skal karakterisere skolen. Disse kampe og udfaldet af dem er afgørende for, hvilke grupper der tilgodeses i uddannelse og for, hvilke typer af elev- og lærererfaringer som får plads og udvikles i skolen.

Med denne forståelse af skole og pædagogik bliver det neutrale læringsmål eller den apolitiske pædagogik en umulighed, og hævdelser af neutralitet bliver blot en sløring – eller en manglende erkendelse – af den politiske position. Derfor bliver lærergerningen en dybt politiseret foreteelse. Et centralt argument i kritisk pædagogik er, at læreren må se sig selv som politisk aktør og som en deltager i den politiske proces, som uddannelse udgør

Lærerens rolle bliver derved dobbelt: For det første bliver det lærerens rolle at bidrage til at styrke elevernes bevidsthed om det politiske i deres uddannelse, og at synliggøre, fremhæve og kritisk diskutere de forståelser og de til- og fravalg, som deres uddannelse er udtryk for, samt at diskutere dette i lyset af de samfundsmæssige, historiske, geografiske, kulturelle og politiske kontekster,

som har formet – og til stadighed former – uddannelsen. Gennem denne pædagogik kan der opbygges kritisk bevidsthed hos deltagerne. Kritisk bevidsthed betyder, at mennesker kan betragte deres egen væren og bevidsthed i et kritisk perspektiv; at de kan forstå deres liv som andet end dets umiddelbare fremtræden; at de kan sætte deres erfaringer, selvforståelser og vidensformer ind i historiske og samfundsmæssige kontekster og forstå dem som tilblivelser; og at de kan forstå sig selv som del af et magtfelt, der grundlæggende skaber den sociale verden, de er en del af. Lærerens arbejde med kritisk bevidsthed starter med elevernes egen viden om og erfaringer med verden. Gennem udforskningen af og den kritiske refleksion over de (magt)forhold, der udgjorde forudsætningerne for disse erfaringer, etableres ny viden om den sociale verden og nye forståelser af vidensformer og vidensproduktion (Kampmann 2008: 32-33). Således har det kritiske perspektiv epistemologiske implikationer for synet på viden og læring, og læreren får en funktion som vidensarbejder og som organisk intellektuel (Kincheloe 2008).

Dermed kommer vi til en anden del af lærerens rolle i kritisk pædagogik: Læreren som politisk aktivist. Ud af forståelsen af uddannelse som politisk og som et felt, hvor samfundsmæssige hierarkier og magtforhold produceres og reproduceres, vokser ifølge kritisk pædagogik en forpligtelse for læreren til at bidrage til udviklingen af et uddannelsessystem, som bryder med samfundsmæssige undertrykkelsesformer. Ifølge Freire var: "the process of learning [...] inseparable from individual empowerment and social change" (Kincheloe 2008: 71). Fordi den vidensproduktion, der foregår i klasserummet, har fokus på den samfundsmæssige og magtpolitiske kontekst for tilblivelsen af erfaringer og vidensformer, skaber kritisk pædagogik en ramme for, at eleverne kan forstå deres egne liv og de undertrykkelsesmekanismer, de bliver udsat for/er en del af. Gennem etableringen af et politisk perspektiv får diskussioner om lighed, retfærdighed og undertrykkelse en central plads i undervisningen. Den kritiske pædagogik har som mål at adressere ulighed ikke alene for at gøre eleverne bevidste om undertrykkelsesmekanismer og undertrykkelse, men for at bidrage til empowerment og kritisk emancipation af eleverne.

Dette er en helt central pointe for centrale kritisk-pædagogiske tænkere som Freire og Giroux. Begge formulerer skarpe kritikker af den reproduktive skoleforståelse, dvs. en forståelse af skolen som den institution, der reproducerer

samfundets værdier og orden. Giroux genfinder den reproduktive skoleforståelse både hos højreorienterede, ”konservative”, tænkere, der argumenterer for at skolens værdi skal forstås i lyset af dens evne til at producere nyttige samfundsborgere i det eksisterende samfund; og hos venstreorienterede, ”radikale”, tænkere, som ifølge Giroux har en deterministisk forståelse af skolen som en institution, der alene reproducerer samfundsmæssig undertrykkelse (Giroux 1997: 119). Giroux kritiserer den instrumentalisme, der ligger i begge positioner og argumenterer for nødvendigheden af at formulere et *language of possibilities* (Giroux 1997), beslægtet med det, Freire betegner en *pedagogy of hope* (Freire 2004). Freire skriver:

Our experience, which involves conditions but not determinism, implies decisions, ruptures, options, risks. [...] As long as we are conditioned, it has become possible to reflect critically about that conditioning process and go beyond it, which would not be the case were we determined beings. A determined being is closed by the limits of determination. (Freire 1998a: 20)

Det betyder, at skolen skal ses både som et sted hvorigennem samfundsmæssig magt udspilles, men også som et rum hvor magt produceres i *specifikke og lokale* former – og dermed også et rum hvor det er muligt at udfordre dominerende magtformer og udfolde alternativer. Giroux argumenterer for, at kompleksiteten i de måder, hvorpå magt fungerer, betyder, at kritiske pædagoger bør fokusere på ikke blot at analysere men aktivt at bidrage til udviklingen af skoler som demokratiske modoffentligheder (Giroux 1997: 143). Tilsvarende argumenterer Freire for, at deltagelse i uddannelsesmæssige forandringsprocesser forudsætter et grundigt kendskab til de måder, magt og uddannelse fungerer på, og at man kender ”the limits of educational practice” (Freire 1998: 46).

I en kritisk pædagogisk forståelse er empowerment evnen til og muligheden for at forholde sig aktivt til sit eget liv og have magt over væsentlige aspekter af sit liv. Empowerment- og emancipationsbegreberne sætter fokus på betydningen af, at mennesker ser sig selv som aktører i deres eget liv, og at de ud fra en kritisk bevidsthed om magt og samfundsmæssighed kan udvikle et større handlerum i forhold til de strukturelle betingelser for deres liv. Empowerment kan således ikke reduceres til at sætte sin vilje igennem over for andre eller at opnå magt over andre; dette ville jo blot være reproduktionen af eksisterende magtstrukturer eller installationen af nye magtstrukturer. Empowerment og kritisk emancipation i kritisk pædagogisk forstand er derimod et samfundsmæssigt begreb, der indebærer en forpligtelse over for et fællesskab og over for etableringen af nye, kollektive, ikke-undertrykkende handlerum (Kincheloe 2008: 51).

Således bliver uddannelse ikke blot et rum for reproduktion, undertrykkelse og umyndiggørelse, men også et rum hvor myndiggørelse og (tentative) brud med dominerende magtforhold kan udfoldes. Således udgør kritisk pædagogik en tredje position mellem på den ene side et kritisk perspektiv på skolen som undertrykkende, reproduktiv institution og på den anden side et handlingsorienteret perspektiv på skolen som en demokratisk institution. Kritisk pædagogisk analyse sætter fokus på muligheder for kritisk bevidsthed, og på de måder hvorpå de uddannelsesmæssige hegemonier brydes og udfordres. Kritisk teori sætter fokus ikke blot på diskursive lukninger (Kincheloe 2008:56), men også på diskursive åbninger, på multiple betydninger og modhegemoniske bevægelser (Kincheloe 2008: 56). Det konfliktteoretiske perspektiv i kritisk pædagogik betyder, at uddannelse forstås ikke som noget statisk, men som noget der er i stadig bevægelse og som rum, hvor muligheder åbnes og lukkes, realiseres eller forsvinder. I forlængelse af denne forståelse fokuserer kritisk teoretiske analyser på de (ikke-realiserede) muligheder enhver uddannelsessituation indeholder og holder kritikken af uddannelseskonteksten op imod de potentialer, som den indeholder, og insisterer på at diskutere mulighederne og kritikkerne i relation til hinanden. Det er således illustrativt, at en antologi af den kritisk-pædagogiske tanker, Peter McLaren, har overskriften *Rage + Hope* (McLaren 2006).

Et centralt begreb i den forbindelse er immanens. Med immanens sættes fokus på det ikke-aktualiserede: Virkeligheden forstås ikke blot ved at studere det realiserede og det faktiske, men også ved at studere det ikke-realiserede og de muligheder, som åbner sig i sociale tilblivelsesprocesser, men som af forskellige grunde ikke blev udfoldet. Ved at fokusere på det immanente åbnes for en diskussion af andre udviklingsmuligheder end de, der umiddelbart viser sig, og for en opmærksomhed på ikke-aktualiserede potentialer og kritikker. Dermed åbnes for et politisk og analytisk arbejde med at udfolde menneskers fantasi i arbejdet med at udvikle alternative samfundsmæssigheder, og for en styrket kritik af eksisterende samfundsmæssige forhold gennem en opmærksomhed på de processer, som forhindrede udfoldelsen af potentialerne.

Mens eleven er i centrum af mange af analyserne i kritisk pædagogik, beskæftiger Michael Apple sig mere explicit med lærerne. Han anlægger et arbejds perspektiv ("labor", Apple 2006) på skolen, og undersøger hvordan forhold uden for skolen bidrager til at strukturere den måde, lærerne forstår og praktiserer

den pædagogiske opgave. Da Apple er optaget af den nære relation mellem magt og viden (Apple 2006), lægger han særligt vægt på den måde skolen anskuer, evaluerer, værdisætter og forstår curricular viden, og hvilken betydning dette har for produktionen af ulighed og afmagt.

Særligt interessant for denne afhandling er Apples begreb om deprofessionalisering eller afkvalificering (deskilling) (Apple 2006) af lærere: Når uddannelse underlægges instrumentalistiske logikker¹², fremstår undervisning og vidensproduktion som givet, og lærerens opgave reduceres til at udføre de opgaver, som er defineret andetsteds (i administrationen, af lærebogsforlagene eller lignende). Lærerens opgave bliver reduceret til implementering af undervisningsteknikker, hvorved de komplekse etiske, politiske og epistemologiske spørgsmål fjernes fra lærerarbejdet og fra lærerens selvforståelse. Således bliver læreren i afgørende grad deprofessionaliseret; det vil sige frataget sin menneskelighed som reflekterende, myndigt, tænkende menneske. Denne analyse peger på, at ikke kun elever bliver ofre for de undertrykkelser og umyndiggørelser, som skolesystemet producerer, men at også lærere bliver krænket, i den proces hvor de bliver reduceret til at være *bureaucrats of the mind* (Freire 2005: 32).

I sit udgangspunkt beskæftiger kritisk pædagogik sig med uddannelse som et felt, hvor magt og undertrykkelse udfolder sig, hvor menneskers bevidsthed og identitet produceres, og hvor ideologi og diskursive hegemonier produceres. Men i 80'erne arbejdede kritisk pædagogiske teoretikere på at udvikle nye magtbegreber, der kunne bruges til at begribe de nye former, som magt, kultur, ideologi og bevidsthed havde antaget. En væsentlig iagttagelse var, at de processer, som tidligere primært havde foldet sig ud inden for uddannelse – nemlig produktion af kultur og betydningsdannelse – nu i stadigt højere grad var lokaliseret uden for uddannelserne, bl.a. i populærkulturen, i massemedierne og i andre sociale institutioner (se fx Apple 2006); med andre ord at de pædagogiske processer ikke længere eksklusivt – eller primært – udspillede sig inden for uddannelsesfeltet. Derfor finder kritisk pædagogik i dag anvendelse inden for en lang række af empiriske felter og beskæftiger sig med en lang række samfundsmæs-

¹² Apple argumenterer for, at der i USA eksisterer en alliance mellem neoliberale, neokonservative, autoritære populistere og managementfolk. Trods dybe modsætninger understøtter disses interesser hinanden i udviklingen af særlige meritatoriske, ikke-demokratiske, instrumentalistiske forståelser af skolen. Apple argumenterer for, at disse positioner reducerer uddannelse til marked, kanon, gud eller bureaukrati.

sige og kulturelle problemstillinger, hvor det udforskes, hvordan de pædagogiske processer (udvikling af bevidsthed og udfoldelse af magt og undertrykkelse) udfolder sig.

Den multikulturelle folkeskole – nogle danske studier

I det ovenstående har jeg præsenteret mit primære teoretiske udgangspunkt; et udgangspunkt som i høj grad er forankret i angelsaksiske traditioner. I det følgende vil jeg præsentere nogle danske studier, der lige som jeg beskæftiger sig med den multikulturelle folkeskole. Studierne præsenterer ikke en særlig, samlet teoretisk orientering, men er udtryk for bestræbelser på fra forskellige perspektiver at producere ny viden om multikulturalitet i folkeskolen.

Der findes ikke i Danmark en lang tradition for udvikling af pædagogisk multikulturalisme svarende til den britiske eller amerikanske tradition. Trods det forhold, at Danmark har en fortid (og en nutid!) som kolonimagt, har der ikke været tradition for at tale om Danmark som en multikulturel stat eller for at reflektere den koloniale situation i den uddannelsespolitiske eller pædagogiske tænkning. Tilsvarende er der en udbredt tendens i pædagogisk multikulturalistisk litteratur til at beskrive det multikulturelle som en tilstand, der er kommet til Danmark med indvandringen i 60'erne og 70'erne – eller som i hvert fald har fået en særlig aktualitet i forbindelse med indvandringen. Desuden – og i forlængelse af dette – er der en tendens til at forbinde multikulturalitet med tilstedeværelsen af etniske minoriteter, og ikke fx med nationale mindretal. Der har hverken været en længere tradition for – som i Storbritannien – at arbejde med det multikulturelle i lovgivningen (se fx Lynch 1986, Figueroa 2004) eller – som i USA – at minoritetsgrupper har arbejdet for introduktionen af multikulturalisme som en del af kampen for sociale og kulturelle rettigheder (se fx Banks 2004), og derfor er pædagogisk multikulturalisme af en relativt ny dato i Danmark, både hvad angår teori og praksis (se Moldenhawer 2002, Kampmann 2003).

De seneste par årtier har dog set en voksende litteratur i Danmark om multikulturalitet, og særligt folkeskolen er et felt, der har nydt stor bevågenhed. Disse

studier har bidraget med ny viden om, hvordan folkeskolen håndterer det multikulturelle, og hvad dette betyder for etniske minoritetselevers adgang til skolen og for deres skolesucces.

I sit studie fra 1994 undersøgte Bolette Moldenhawer ud fra Bourdieu-inspirede forståelser skolen som et felt, der forudsætter en habitus, som er langt fra de etniske minoritetselevers oprindelige habitus (Moldenhawer 1994: 271), og hvor elevernes sproglige og kulturelle ballast ikke tilskrives værdi. Moldenhawer viser, hvordan skolen – trods intentioner om det modsatte – bidrager til at reproducere strukturelle uligheder og giver forskellige elever forskellig adgang til skolen. Således træder skolen frem – ikke som frigørende eller kvalificerende – men som sorterende og reproducerende. I forlængelse af sine studier¹³ argumenterer Moldenhawer for, at det er svært (umuligt?) at forestille sig en undervisning, der ikke reproducerer dominerende magtstrukturerer, og hun stiller sig dermed grundlæggende tvivlende over for muligheden af at formulere frigørende eller multikulturel pædagogik. Hun skriver:

Problemet med at realisere en flerkulturel undervisning – og andre tilsvarende ikkedirektive og ikkerepressive pædagogiske idéer – er, at det forudsætter en indsigt i de underliggende og skjulte betingelser bag konstitueringen af pædagogisk virksomhed. Pædagogisk virksomhed er svær at manipulere med – og forandre, fordi agenterne ikke har en erkendelse af, hvordan den kulturelle træghed virker. (Moldenhawer 2001: 85)

Også i Thomas Gitz-Johansens afhandling fra 2004 (senere bearbejdet og publiceret i 2007) undersøges de betingelser, som etniske minoritets elever mødes med i folkeskolen, og hvad de betyder for deres deltagelse og muligheder for at klare sig godt i skolen. Her undersøges for det første, hvordan kulturelle kategorier som etnicitet, kultur og sprog bidrager til produktionen af andetgørelse og til forståelsen af etniske minoriteter som mangelfulde, og for det andet, hvordan skolens koder og organisering (derunder skolens curriculum) giver nogle elever bedre betingelser for at klare sig. I modsætning til Moldenhawer formulerer Gitz-Johansen i forlængelse af sit arbejde nogle pædagogiske perspektiver, som han argumenterer for kan åbne for udviklingen af mindre ekskluderende og mere mangfoldige undervisningsformer¹⁴.

¹³ Her refererer jeg også til den senere bog (Moldenhawer 2001), som delvist bygger på det samme materiale som ph.d.-afhandlingen.

¹⁴ Han peger særligt på nødvendigheden af at udvikle mere inklusive pædagogiske tanker, af at udvikle curriculum, der i højere grad afspejler den kulturelle kompleksitet, og at tilstræbe højere lighed i skolens sproglige hierarki (Gitz-Johansen 2007: 228)

I sin ph.d.-afhandling fra 2003 undersøger Jette Kofoed in- og eksklusionsprocesser, som de udfoldes igennem de måder, sociale kategorier udfolder sig og blander sig på i skolen. Kofoed undersøger, hvordan eleverne forhandler og bryder sociale kategorier, hvordan disse kategorier intersektorer med hinanden på komplekse måder, og hvilke betydninger det får for elevernes muligheder for at være passende i skolen. Kofoed arbejder ud fra feministiske og post-strukturalistiske inspirationer, og det er en stadig ambition i hendes arbejde at destabilisere, komplicere og afesetialisere de sociale og kulturelle kategorier, som udfolder sig i børnenes liv, og det er en dobbelt pointe, at de sociale kategorier på den ene side har betydning for elevernes muligheder for in- og eksklusion, men at disse betydninger er uforudsigelige og til stadig forhandling. Således kan Kofoeds afhandling læses som et forsøg på at vise de sociale kategoriers dobbelthed som både producerende og begrænsende på den ene side og som forhandlede og foranderlige på den anden side. Trods sin ikke-determinisme formulerer afhandlingen dog ikke et egentligt håb (i den forstand Giroux taler om *pedagogy of hope* (1997)), fordi foranderligheden og nybrudene ikke ligger *i* institutionen men *mellem*, og fordi de er båret af individuelle aktørers forhandlinger, som ikke orienteres mod eller bringes i spil i forhold til strukturelle betingelser.

Et andet bud på forståelsen af eksklusionsmekanismer omkring etnicitet i folkeskolen udgøres af Laura Gilliams afhandling fra 2006 (publiceret 2009). I afhandlingen undersøger Gilliam etniske minoritetslevers identitetserfaringer og identitetskategorier og viser, at disse kategorier har afgørende betydning for elevernes forståelse af deres tilhørsforhold i skolen og for deres forståelse af, hvilke identiteter – og dermed hvilke handlemuligheder – der er tilgængelige for dem i skolen. Det har betydning for, hvordan de opfattes af kammerater og lærere og for, om de handler på måder, der opleves som acceptable eller uacceptable i skolen. Gilliam viser hvordan de identitetskategorier, som eleverne reelt har adgang til – og som således har betydning for de in- og eksklusionsprocesser, der udfolder sig – er afgørende formet af skolens institutionelle logikker, særligt af at skolen ses og praktiseres som ”et dansk sted for de etniske minoritetsbørn” (2009: 435), hvor centrale krav, dyder og logikker forbindes med identitetskategorien, dansk.

Maja Bissenbakker Frederiksen (2008) diskuterer multikulturalitet og folkeskole, men tager afsæt et andet sted end de ovenstående, nemlig i skolens faglige indhold. Hun undersøger, hvordan identitetskategorierne, køn og identitet konstrueres i danskfaget på curriculumniveau, særligt i relation til fagets selvforståelse og ambition om at være inkluderende, mangfoldigt og demokratisk. Ved at analysere ministerielle tekster om danskfaget viser Bissenbakker Frederiksen, at danskfagets inklusionsprojekter bidrager til produktionen af hierarkiserede, andetgørende og essentialiserede identitetskategorier og hegemoniske forståelser af eksempelvis demokrati og dannelse. Selv om Bissenbakker Frederiksen ikke undersøger effekten af disse andetgørelser etnografisk i en folkeskole, bidrager hendes afhandling med væsentlig viden om, hvordan andetgørelser og hierarkiseringer produceres på et strukturelt niveau inden for skolefagene¹⁵.

De studier, som jeg har præsenteret ovenfor, bidrager på meget forskellige måder med viden om, hvordan skolen som socialt rum og samfundsmæssig institution bidrager til produktionen af ulige adgang til skolen for minoritets- og majoritets elever og om, hvad denne ulighed betyder for minoritets elevernes forståelse og håndtering af deres situation som elever i folkeskolen.

Selv om min afhandling ikke eksplicit bygger videre på de studier, jeg har beskrevet ovenfor, befinder den sig i samme felt som dem, og de har haft betydning for mit arbejde: Undervejs i mit forløb har jeg diskuteret mit arbejde med og mod de resultater, metoder og orienteringer, som de udfolder, og de har – sammen med den internationale litteratur som jeg har bragt mere eksplicit i anvendelse – haft stor betydning for de til- og fravalg jeg har truffet undervejs. Min afhandling starter så at sige fra nogle af de samme grundlæggende forståelser af in- og eksklusionsprocesser, multikulturalitet og monokulturalitet, som ovenstående studier analyserer. Men min afhandling repræsenterer en anden vej ind i spørgsmålet om skole og etnicitet og undersøger nogle af de perspektiver, som er underbelyst i den eksisterende litteratur. Her vil jeg særligt fremhæve to måder, som min afhandling udfolder nye perspektiver på:

¹⁵ En tilsvarende analyse laver Haas (2008) i sin analyse af medborgerskabsdimensionen i faget Kristendomsundskab, livsoplysning og medborgerskab. Han konkluderer, at medborgerskab udfoldes i en assimilatorisk diskurs, hvor minoriteter tales frem som de problematiske andre, der skal tilpasse sig det gode, eksisterende, danske fællesskab.

For det første tager min afhandling sit afsæt i lærerperspektivet. Jeg undersøger, hvordan lærerne oplever at undervise i den skole, som vi med afsæt i andre undersøgelser kan betegne som monokulturalistisk og forskelsproducerende. Dette afsæt giver mig adgang til lærernes overvejelser, dilemmaer og frustrationer i forbindelse med undervisningen, og giver således en særlig form for indblik i de in- og eksklusionsprocesser, eleverne oplever i skolen.

For det andet analyserer afhandlingen de pædagogiske praksisser i forhold til et *language of possibilities*, hvor de pædagogiske refleksionspraksisser ikke analyseres alene som de fremtræder aktuelt, men udforskes for de ansatser til kritik og forandring, som de indeholder, og som – både gennem udviklingsprojektet og analysen – søges forstørret og kvalificeret. På den måde bringer afhandlingen diskussioner og problemstillinger fra udviklingsarbejde i tæt dialog med de videnskabelige analyser. Det er særligt på dette punkt, afhandlingen adskiller sig fra øvrige danske studier, som opererer med en langt skarpere skillelinje mellem udviklingsarbejde og videnskabelig analyse.

Kapitel 3

Metode og metodologi

I dette kapitel vil jeg redegøre for projektets metodiske design og dettes metodologiske implikationer for afhandlingens vidensproduktion. Jeg vil udfolde, hvordan det empiriske materiale er blevet til og diskutere hvilken type viden, der herigennem er blevet produceret.

Jeg vil blandt andet diskutere relationen mellem projektet og den hverdag, som projektet indgik i, og som jeg vil argumentere for, at undersøgelsen har skabt viden om. Desuden vil jeg diskutere implikationerne af de forskerroller, jeg indtog i projektet.

Undersøgelsens metodologiske inspirationer

Mens afhandlingen og den empiriske undersøgelse primært henter sin teoretiske inspiration fra kritisk pædagogik og pædagogisk multikulturalisme, hentede den empiriske undersøgelse i høj grad sin metodologiske inspiration fra aktionsforskning, nærmere bestemt kritisk-utopisk aktionsforskning¹⁶. I første omgang betyder det, at undersøgelsen er organiseret som et aktionsforskningsprojekt, hvor forskning og udvikling blev organiseret som to tæt forbundne processer. I min organisering af undersøgelsen hentede jeg således konkret inspiration til metodeudvikling, forskerroller og håndtering af konkrete, praktiske udfordringer i aktionsforskningslitteraturen og aktionsforskningsperspektivet¹⁷. Det har naturligvis haft stor betydning for den måde, undersøgelsen udfoldede sig på og dermed for de erkendelser, undersøgelsen lagde op til.

¹⁶ Kritisk-utopisk aktionsforskning forstået på sine egne præmisser kan ikke reduceres til en metodologi; den udgør såvel en teoretisk, videnskabsteoretisk som en metodologisk position. I mit arbejde er det dog primært som metodologi (til dels videnskabssteoretisk – i det omfang det kan adskilles), at jeg har fundet inspiration i kritisk-utopisk aktionsforskning.

¹⁷ I udgangspunktet havde jeg planer om at kombinere aktionsforskning og etnografisk feltarbejde: Det var min ambition, at de pædagogiske aktioner, jeg forestillede mig, at lærerne ville igangsætte som del af aktionsforskningsprojektet, ikke alene

Men aktionsforskningsinspiration har også haft betydning ud over det rent metodiske. Min forståelse af undersøgelsens karakter, mine analyser af processen og de teoretiske erkendelser, jeg har udviklet på baggrund af undersøgelsen, har været afgørende formet i dialog med samfunds- og videnskabsforståelser fra aktionsforskningen.

Som nævnt er jeg metodologisk primært inspireret af kritisk-utopisk aktionsforskning (se fx Nielsen & Nielsen 2005, 2006; Nielsen 2005). Kritisk-utopisk aktionsforskning er en samfundsorienteret aktionsforskningstradition, som – i modsætning til megen anden aktionsforskning – betoner vigtigheden af, at aktionsforskning ikke blot producerer lokal viden om den konkrete kontekst og de konkrete processer, som aktionsforskningsforløb foregår i, men analyserer de konkrete resultater i forhold til de samfundsmæssige strukturer, som de udfolder sig inden for, og som de lokale processer har potentiale til at udgøre et kritisk spejl for.

Et andet kendetegn ved kritisk-utopisk aktionsforskning, som adskiller retningen fra megen øvrig aktionsforskning, er den særlige kombination af kritik og utopi: Arbejdet med at udfolde livsudkast og utopiske horisonter for hverdagslivet kombineres med formuleringen af kritik af de begrænsninger, som hverdagslivet byder på, og derigennem udvikles såvel en kritisk distance til hverdagslivet (en distance, som er forudsætningen for formuleringen af utopiske alternativer) som en empirisk baseret samfundskritik, der åbner den lokale situation for analyser af almene forhold.

skulle evalueres på baggrund af lærernes egne refleksioner, men også på baggrund af observationer af undervisningen, som jeg foretog. Observationerne var således tænkt til at tjene to formål: For det første skulle de kvalificere udviklingsarbejdet i aktionsforskningsprojektet, og for det andet skulle de give mig materiale til at lave mere omfattende forskning i, hvad de pædagogiske eksperimenter betød for elevernes identitetsudvikling og faglige læreprocesser. Efterhånden som projektet udviklede sig, blev aktionsforskningsprojektet dog mere og mere tidsmæssigt omfattende, og forskningsmæssigt blev jeg i stigende grad optaget af lærerne. Derfor forlod jeg ambitionen om at foretage observationer i undervisningen eller arbejde med etnografiske metoder, og 'undersøgelsen' er nu identisk med aktionsforskningsprojektet.

Kritisk-utopisk aktionsforskning er særligt interessant som metodologisk inspiration, fordi den formulerer et stærkt, videnskabsteoretisk bud på, hvordan aktionsforskningens *forsknings*bidrag skal forstås. Det står i modsætning til mange andre aktionsforskningstraditioner, som fremhæver den lokale forandringsproces og vidensproduktion, og ikke beskæftiger sig systematisk med de videnskabsteoretiske refleksioner forbundet med bevægelsen fra det lokale til det almene. Eksempelvis skriver Kemmis og Wilkinson:

[Action] research concerns actual, not abstract, practices. It involves learning about the real, material, concrete, particular practices of particular people in particular places. While of course it is not possible to suspend the inevitable abstraction which occurs whenever we use language to name, describe, interpret and evaluate things, action research differs from other forms of research in being more obstinate about changing particular practitioners' particular practices, rather than focusing on practices in general or in the abstract. In our view, action researchers need make no apology for seeing their work as mundane and mired in history [...] (Kemmis & Wilkinson 1998: 24-25).

Den teoretiske position, som formuleres i kritisk-utopisk aktionsforskning, er ikke alene baseret på konkrete forandringsambitioner eller lokal vidensproduktion, men på epistemologiske og ontologiske analyser af det sociale. Positionen henter sin teoretiske inspiration fra klassisk kritisk teori, særligt fra teoretikere fra Frankfurterskolen (Nielsen & Nielsen 2005). Mit teoretiske udgangspunkt, som således er et andet end de kritisk-utopiske aktionsforskeres, betyder, at jeg konkret henter mine videnskabsteoretiske argumenter og begreber andre steder fra, og at min aktionsforskningsposition således er min egen og ikke en klassisk kritisk-utopisk aktionsforskningsposition. Samtidig har min inspiration fra kritisk-utopisk aktionsforskning haft stor betydning for min læsning af kritisk pædagogik og pædagogisk multikulturalisme, og de tre positioner har således udgjort et frugtbart hele at tænke min empiriske undersøgelse og mine analyser med.

Aktionsforskningsprojektet som metode og empirigenerering

Aktionsforskningsprojektet var båret af en forandringsambition, nemlig en ambition om at udvikle multikulturel pædagogik og – mere specifikt – at kvalificere etniske minoritetselevers læreprocesser¹⁸. Det var denne forandringsambition, som gav projektet retning, og som projektets aktiviteter var organiseret i forhold til.

Kemmis og Wilkinson beskriver en model for organiseringen af aktionsforskningsforløb og skriver:

Though the process of action research is inadequately described in terms of a mechanical sequence of steps, it is generally thought to involve a spiral of self-reflective cycles of: planning a change, acting and observing the process and consequences of the change, reflecting on these processes and consequences, and then re-planning, and so forth [...]. In reality the process may not be as neat as this spiral of self-contained cycles of planning, acting and observing, and reflecting suggests. The stages overlap, and initial plans quickly become obsolete in the light of learning from experience. In reality the process is likely to be more fluid, open and responsive. (Kemmis & Wilkinson 1998: 21)

Helt i tråd med klassiske modeller af 'den reflektive spiral' i aktionsforskningen som beskrevet ovenfor var det min oprindelige tanke, at udviklingsprojektet skulle struktureres omkring en vekselvirkning mellem forskellige faser; mellem planlægning og udførelse af pædagogiske forløb ('aktioner') samt evaluering og analyse af disse. Projektet skulle altså bæres af pædagogiske eksperimenter og systematiske analyser af disse. En sådan organisering skulle understøtte en proces, hvor vidensproduktion var knyttet til den konkrete praksis – som var i stadig udvikling – og hvor praksisudvikling hele tiden bragte den nye viden i spil og afprøvede den i nye kontekster.

I praksis udviklede forløbet sig til at blive langt mere komplekst, organisk og eksperimenterende i sin form, end modellen lægger op til, og vi beskæftigede os med aktioner, eksperimenter og refleksioner på en mangfoldighed af måder. Men den grundlæggende organisering af projektet, hvor vidensproduktion og

¹⁸ Se Bilag 1, hvor dette beskrives i min første henvendelse til skolelederne

forandring gensidigt berigede og udfordrede hinanden, vedblev at være et orienteringspunkt for arbejdet i projektet.

Projektet har været præget af en høj grad af kompleksitet, og metoderne udviklede sig efterhånden som projektet skred frem: projektdeltagerne indtog rummet og bidrog til at udvikle nye metoder, lige som nye orienteringer stillede krav til udviklingen af nye metodiske greb. Samtidig var det mig som projektleder, der havde det ultimative ansvar for projektets arbejdsmetoder. Jeg udviklede metoderne undervejs ud fra mine tolkninger af de konkrete processer og de tidligere metoders succes, og ud fra mine refleksioner om, hvilke videns- og forandringsprocesser, jeg gerne ville understøtte. Metodeudviklingen var baseret på systematiske refleksioner om, hvordan projektet kunne understøtte en kvalificeret vidensproduktion og en reflekteret praksisudvikling. Men metodeudviklingen var også baseret på en høj grad af improvisation, hvor jeg greb situationer, ændrede planer eller udviklede mere eller mindre vellykkede feberredninger, alt sammen ud fra mine umiddelbare læsninger af rummet og af behov eller spørgsmål der blev presserende eller ligegyldige. Projektets metoder er altså blevet til mellem systematiske teori- og metoderefleksioner og organisk, intuitiv metodeimprovisation. Det vil jeg udfolde i det følgende, hvor jeg beskriver aktionsforskningsprojektets aktiviteter.

Aktionsforskningsprojektet forløb over en periode på i alt 2½ år, og bestod af 40 møder: 1 heldagsmøde samt 7 halvdagsmøder for hele gruppen, samt i alt 24 møder i de 3-4 undergrupper. Desuden afholdt vi 2 halvdagsmøder i den gruppe, der nedsatte sig, efter at projektet formelt var afsluttet, og jeg holdt løbende møder (6 møder) med skolelederen og/eller tosprogskonsulenten for at gøre status. Der er altså tale om et meget omfattende empirisk arbejde; et arbejde som er præget af en mangfoldighed af metoder, og hvor projektets fokuspunkter har udviklet sig markant undervejs.

Arbejdet foregik i høj grad i undergrupper. Under projektets overskrift om etniske minoritetselevers faglige læreprocesser grupperede lærerne sig i tre undergrupper, som definerede forskellige indgange til arbejdet med denne overskrift¹⁹. Det var i undergrupperne, at de tætte relationer opstod, og det var også her, at de substantielle erkendelser og viden blev produceret. Her var det muligt

¹⁹ Grupperne ændrede sig undervejs, men de fire endelige grupper, der blev etableret, arbejdede under overskrifterne, Sprog og erfaring, Sprog og meningsfuldhed, Forældres sociale forudsætninger og Matematik: erfaring, modersmål og forældre.

at komme meget tæt på deltagernes oplevelser og udfolde refleksionerne på en helt anden detaljeret måde end i den store gruppe.

Moderne var båret af diskussioner, som jeg typisk initierede ud fra spørgsmål, og som jeg strukturerede på forskellige måder. Mange af aktiviteterne var organiseret ud fra en ambition om at installere et fremmed, nysgerrigt, kritisk blik på hverdagen for at opdage nye handlemuligheder. Det var især centralt i starten, men det vedblev at være en ambition og et princip for organiseringen af diskussionerne. I det følgende vil jeg præsentere aktionsforskningsprojektets arbejdsmetoder og diskutere deres betydning som empiriske metoder.

De indledende aktiviteter i aktionsforskningsprojektet var struktureret omkring konkrete, pædagogiske situationer eller betragtninger. Det drejede sig om en brainstorm ud fra et spørgsmål, jeg havde stillet; om gensidige observationer af kollegers undervisning; om reflekterende team²⁰ og om diskussioner ud fra filmoptagelser af undervisningen. Disse diskussioner var struktureret omkring lærernes egne fortællinger om pædagogik eller tog afsæt i kollegial observation, hvor lærere kunne tage situationer op, som de havde set i deres kollegas undervisning. Min intention med disse aktiviteter var at støtte lærerne i at etablere et fremmed blik på deres egen praksis for dermed at åbne for nye pædagogiske perspektiver og handlerum; noget som jeg var interesseret i at understøtte både i forlængelse af min forsknings- og min forandringsambition. Det stod dog hurtigt klart for mig, at aktiviteterne ikke udgjorde en struktur, der i tilstrækkelig høj grad opfordrede til distance og metarefleksion eller til at udforske egne forståelser af, hvad der var på spil i diskussionerne.

I praksis var denne type fokus formentlig for tæt på det, lærerne kendte fra skolehverdagen, og de reflekterede lærernes oplevelser af dagligdagen næsten i et 1:1 forhold. Dermed udgjorde de ikke et tilstrækkeligt brud med lærernes vante måder at reflektere på til, at de kunne understøtte installeringen af det fremmede blik og den kritiske distance til egen praksis, som jeg havde håbet.

Som empirisk materiale var de fire aktiviteter på sin vis udmærkede: Aktiviteterne udgjorde rammer for produktion af materiale, der gav mig et fint indblik i de måder, lærerne håndterede og reflekterede over deres dagligdag på. Ganske

²⁰ En stærkt styret aktivitet til at understøtte kollegial supervision og refleksioner over undervisning.

vist var metoderne – lige som alle andre empiriske metoder – ikke neutrale; aktiviteterne udgjorde nogle særlige opfordringsstrukturer, der inviterede til særlige refleksioner (fx om etniske minoriteter). Men det var alligevel mit indtryk, at aktiviteterne som empiriske metoder afspejlede eller reproducerede de opfordringsstrukturer, som dagligdagen udgjorde, temmelig godt, og at de dermed gav et godt indtryk i det bestående. Sagt med andre ord: aktiviteterne betød, at lærernes praksis og refleksioner fremstod for mig som *fait accompli*.²¹ Derimod var aktiviteterne ikke produktive som empiriske metoder til at producere viden om *det potentielle* (Nielsen og Nielsen 2005: 155) eller om dagligdagen reflekteret i forhold til de (ikke-realiserede) muligheder, den indeholder (Giroux 1997: 120); og det var jo netop dette, jeg var optaget af.

Alligevel fik aktiviteterne stor betydning for mine refleksioner. Lærernes diskussioner tvang mig dels til at konkretisere, hvad jeg mente med min ambition om at installere et fremmed blik og en kritisk analytisk distance til praksis, og dels gav de mig et vigtigt indblik i lærernes selvforståelser. Sidstnævnte havde stor betydning for, at jeg ændrede fokus fra elevernes lærerprocesser til lærernes arbejdsliv og professionalitet. Således var dette afgørende for udviklingen af både min forandrings- og min forskningsambition.

På baggrund af erfaringerne fra de første aktiviteter udviklede jeg et nyt metodesign: Jeg begyndte at arbejde med metoder, som i højere grad eksplicit arbejdede med modsætninger og analyse; metoder som i praksis viste sig at indeholde stærke potentialer for overskridelse af de dagligdags forståelser af lærernes pædagogiske praksis.

En af disse metoder var mindmaps. Jeg var pennefører på vores mindmaps, men de blev diskuteret og udfyldt af gruppen undervejs. Typisk startede møderne med en åben diskussion af et tema, som optog gruppen, og efter noget

²¹ Mens disse aktiviteter således ikke åbnede for den kritiske udforskning af lærernes dagligdag – hverken for lærerne eller for mig – støttede disse aktiviteter til gengæld op om etableringen af et fællesskab i gruppen mellem deltagere, som nok for de flestes vedkommende havde kendt hinanden igennem nogen tid, men som ikke alle havde arbejdet sammen før eller på andre måder kendte hinanden særligt godt. Flere lærere udtrykte stort behov for at komme til at udveksle erfaringer, som de gav udtryk for, at der var alt for lidt tid til at gøre i hverdagen. Dette var afgørende for etableringen af aktionsforskningsprojektet som et trygt og tillidsfuldt rum og dermed for etableringen af det rum, hvor det var muligt at være legende, nysgerrig og (selv)kritisk. Således fik aktiviteterne en vigtig funktion i aktionsforskningsprojektet – omend en anden end jeg havde planlagt.

tid begyndte jeg at organisere gruppens pointer og argumenter i separate temaer. Alle deltagere bidrog med erfaringer, oplevelser og forslag til teoretiske begreber, og alle deltagerne bidrog til formuleringen af nye temaer, efterhånden som de blev presserende.

Mindmappene fungerede som en måde at gruppere temaer og pointer på og var særligt velegnede til at få øje på modsætninger eller kompleksiteter i deltageres oplevelser og forståelser og til at udkrystallisere forskellige perspektiver på en problemstilling. Gennem mindmappene arbejdede gruppen med at rendyrke perspektiver, en proces der er beslægtet med det, som Nielsen og Nielsen omtaler som at arbejde med *ensidigheder* (Nielsen & Nielsen 2007: 37). På den måde fungerede mindmappene som analyseredskab (analyse i betydningen: adskillelse), som gjorde det muligt for gruppen at arbejde med forståelser af den pædagogiske situation som fortællinger, diskurser eller perspektiver, man kunne udfordre, snarere end som sandheder. Gruppen etablerede undervejs i forløbet en nysgerrig, legende indgang til dette arbejde, hvor det var muligt at eksperimentere med kritik, synspunkter, analyser og visioner. Denne refleksionsform gjorde det muligt for gruppen at etablere en analytisk distance til egne oplevelser og præferencer og at anlægge et kritisk metaperspektiv på de rammer, de var underlagt, og de måder, de omgik disse.

Denne indgang betød, at fokus var på refleksioner, mens der ikke lå nogen forventning om, at man forpligtede sig på at identificere sig med et standpunkt eller til at handle på det. Flere deltagere gav udtryk for, at dette var en afgørende forskel på vores møder og de refleksionssammenhænge, de indgik i i deres øvrige arbejdsliv. I de diskussioner, der var struktureret omkring mindmaps, blev der således hurtigt etableret en distance til de konkrete pædagogiske situationer, så arbejdet i mindre grad fokuserede på at forstå dem som individuelle situationer og i højere grad fokuserede på at anskue dem som eksemplariske udtryk for mere almene problemstillinger.

En anden arbejdsform tog udgangspunkt i substantielle, teoretiske indspil fra mig; indspil som nogle gange næsten havde karakter af oplæg. Jeg havde som oftest kun forberedt disse oplæg meget overordnet, og de udviklede sig derfor meget forskelligt afhængigt af, hvor meningsfulde de var for lærerne og hvilke diskussioner, de satte i gang. I nogle tilfælde blev oplæggene korte, og vi gik hurtigt videre til andre diskussioner, som var mere presserende; andre gange

ramte oplæggene og de teoretiske begreber, jeg præsenterede, en nerve i lærernes refleksioner, og var med til at bringe en anden slags viden i spil i projektet. I sidstnævnte tilfælde fik de teoretiske begreber og refleksioner afgørende betydning for lærernes fokus og forståelser af de problemer, de oplevede.

Både mindmappene og de teoretiske oplæg introducerede nogle systematiske greb i gruppens arbejde med erfaringerne fra dagligdagen i skolen. Disse greb var afgørende for, at det blev muligt for gruppen at indføre brud med deres forståelser af deres praksis. Spejlet i teoretiske begreber eller i de indholdsneutrale metodegreb, som mindmappene udgjorde, blev det muligt at for lærerne at udforske deres erfaringer på systematiske måder; måder der gjorde det muligt at opdage nye perspektiver og indtage positionen som dem, der *udforskede* praksis, snarere end som dem, der *udførte* og *identificerede sig med* praksis.²² I den forstand bidrog disse to metoder til etableringen af et midlertidigt frirum som forudsætningen for – eller en del af – den kritiske distance til de dominerende forståelser af dagligdagen.

Det er parallelt til det, Nielsen og Nielsen beskriver om kritisk-utopisk aktionsforskning:

Det, der kendetegner vores form for aktionsforskning som sådan særlig form er, at den på én gang tager udgangspunkt i hverdags erfaringerne og etablerer et midlertidigt frirum i forhold til hverdagslivet. Det sker ikke i sig selv gennem participation eller inddragelse, sådan som Lewin forudsatte i sin feltteori, og heller ikke ved først og fremmest at betone et praktisk handlingsaspekt. I overensstemmelse med betoningen af den æstetiske dimension kan vi sige, at frirummet forudsætter etableringen af en legende og lyttende kultur. Derigennem skabes der et socialt rum – et produktionsrum – præget af åbenhed, modtagelighed og opmærksomhed i forhold til andres orienteringer og rettet mod 'et fælles tredje'. Det er et arbejde med de fælles anliggender og vilkår, der står på dagsordenen, perspektivet er udvikling af *social fantasi*. (Nielsen & Nielsen 2005: 174, fremhævnning i original)

Som empiriske metoder udgjorde de diskussioner, der var organiseret omkring oplæg og mindmaps, en helt anderledes opfordringsstruktur end de tidligere nævnte, og de gav et væsentligt anderledes indblik i skoledagligdagen. Metoderne gav et indblik i dagligdagen som ufærdig (Nielsen 2005: 524), og som

²² Dette blik var ikke permanent; i mange diskussioner talte lærerne stadig inde fra deres praktikerposition. Det fremmede blik og den kritiske distance var i høj grad afhængig af den opfordringsstruktur og de konkrete greb, som metoderne og teorierne udgjorde.

præget af kampe, modsætninger, forhandlinger og stadig meningstilskrivning. Og – måske endnu væsentligere – så gav metoderne viden om aspekter af lærernes erfaringer, orienteringer og dagligliv i skolen, som ikke blev udfoldet i dagligdagen, og som krævede en særlig opfordringsstruktur for at komme til udtryk. Gennem det 'lyttende og legende' (Nielsen & Nielsen 2005: 174) arbejde blev lærerne opmærksomme på aspekter af deres dagligliv i skolen, som de ikke tidligere havde været opmærksom på, og som jeg derfor aldrig ville have fået øje på i et interview. Men gennem det fælles arbejde med at udforske og udfordre de dagligdagsforståelser af den pædagogiske praksis blev det, der under andre opfordringsstrukturer allerhøjest var til stede som *ansats* eller som *sprækker* i de dominerende forståelser, udfoldet. Dette var helt afgørende for min mulighed for at forstå skolen og lærernes faglighed som tilblivelse og for at forstå de "spaces, tensions, and possibilities for struggle within the day-to-day workings of the schools." (Giroux 1997: 121).

Det var på baggrund af – og i samspil med – arbejdet med de overskridende metoder, at gruppen begav sig ud i arbejdet med pædagogiske eksperimenter. Med udgangspunkt i undergrupperne arbejdede lærerne enkeltvis eller i grupper med bl.a. undervisningsforløb, en møderække²³ med minoritetsforældre og gennemskrivning af en informationsfolder til forældre ud fra det minoritetsperspektiv, som gruppen havde etableret. Det var afgørende i forhold til undersøgelsens forandringsambition, at de pædagogiske eksperimenter blev udført på baggrund af de overskridende metoder, fordi det betød, at eksperimenterne blev udført med en vis distance til de institutionelle opfordringsstrukturer, de arbejdede inden for, og ud fra nogle kritiske perspektiver på praksis. Det betød, at de pædagogiske eksperimenter adskilte sig fra den øvrige praksis på væsentlige punkter, blandt andet i deres omgang med (minoritets)elevernes erfaringer og perspektiver.

Også som empirisk metode var de pædagogiske eksperimenter betydningsfulde. Eksperimenterne bidrog med nogle særlige erfaringer, som – når de blev udforsket med de overskridende metoder – gav et rigt indblik i lærernes faglighed og den empiriske virkelighed, som den var forankret i. Jeg var selv til stede under nogle af de pædagogiske eksperimenter, og et af dem blev endda optaget

²³ Et møde og et fremtidsværksted.

på bånd og video. Jeg har dog ikke efterfølgende brugt bånd- og videooptagelserne, lige som jeg heller ikke var til stede som observatør i klassisk etnografisk forstand. Jeg oplevede nemlig, at denne tilgang lukkede for udforskningen af materialet. Jeg var i langt højere grad til stede som projektkollega og med-udforsker. Det var langt mere informativt at bruge min tilstedeværelse som en integreret del af aktionsforskningsprojektet: Min tilstedeværelse betød, at lærerne og jeg fik nogle fælles erfaringer at diskutere og analysere, og gennem den fælles udforskning og analyse af erfaringerne trådte de for alvor frem som komplekse og dynamiske.

Forløbet kan betegnes som semistruktureret: På den ene side var det præget af nogle meget konkrete og detaljerede overvejelser over form og indhold og over min rolle på møderne; overvejelser som jeg løbende diskuterede med min vejleder og mine øvrige kolleger på RUC, og som var informeret af mine teoretiske orienteringer og ambitioner. På den anden side var min oplevelse af, at forløbet ofte var anarkistisk og uforudsigeligt, udtryk for, at forløbet udviklede sig i fællesskab, og at det i praksis var en gruppe på op til 11 gruppemedlemmer, der indholdsudfyldte møderne. Metodeudviklingen var således præget af en empirisk sensitivitet og afspejlede, at både gruppens forandringsambitioner og erkendelsesinteresser såvel som mit forskningsfokus udviklede sig undervejs.

Forskerroller i undersøgelsen

Som det fremgår af det ovenstående, var den empiriske undersøgelse meget omfattende og båret af et meget komplekst metodedesign. Det betyder også, at jeg indtog en mangfoldighed af forskerroller undervejs. I det følgende vil jeg beskrive disse roller og diskutere deres implikationer for forskningsprojektet. Jeg diskuterer forskerrollerne som *logikker* snarere end i deres empiriske kompleksitet. Det skyldes, at der i praksis var glidende overgange og overlap mellem de forskellige forskerroller; forskerrollerne skal således snarere forstås som logikker eller orienteringer end som faktiske, adskilte roller. Jeg diskuterer rollerne i forhold til de forskellige logikker, som aktionsforskningsprojektet indeholdt.

Aktionsforskningsprojektets orientering mod at skabe kritisk viden om dagligdagen i skolen – det man kan kalde projektets empowermentperspektiv – inviterede til en bred forståelse af, hvilken udvikling der skulle være i projektet.

Den inviterede til, at deltagerne indtog en fremtrædende rolle i definitionen af problemstillinger og udviklingsmål, og at min rolle i høj grad blev den *faciliterende*: At skabe rammer for diskussioner, der gjorde det muligt at diskutere og reflektere på nye måder; at beskytte rummet fra hverdagens handlepres bl.a. ved at dvæle ved refleksioner, sortere/afvise/omdefinere øvrige forventninger til gruppens arbejde samt bidrage til at fastholde empowerment (af elever og projektdeltagere) som perspektiv for arbejdet.

Projektets orientering mod at lave praktisk undervisningsudvikling, inviterede til, at jeg udfyldte min rolle på helt andre måder. Her blev jeg både underviser og projektleder, ekspert og læg: Jeg var *ekspert*, fordi jeg repræsenterede den forskningsmæssige viden om et område – multikulturel pædagogik – der var nyt for de øvrige deltagere. Som sådan var min institutionelle forankring og min uddannelsesbaggrund garant for, at projektet ikke startede på nulpunktet, men havde en faglig tyngde og trak på den nyeste forskningsmæssige viden. Når jeg samtidig var *læg* var det fordi denne viden skulle aktiveres og realiseres i et praksisfelt (folkeskolen), som ikke var mit felt, og som lærerne/pædagogerne havde et indgående kendskab til og stor erfaring med. Den forskningsmæssige viden, som jeg repræsenterede, blev udfordret af at blive bragt i anvendelse i en konkret undervisningskontekst. Min *underviser- og projektlederrolle* lå i forlængelse af min ekspertrolle; jeg indtog i mange sammenhænge en underviserrolle i forhold til at formidle indhold (multikulturel pædagogik) og form (arbejdsmetoder som fx empiriproduktion, artikelskrivning osv.). Og fordi projektet blev til på min opfordring, var der en forventning om, at jeg stod for den overordnede styring af projektet.

Projektets orientering mod skoleudvikling inviterede til, at jeg indtog en række *projektlederroller*. Dette var særligt i forhold til skoleledelsen og det koordinerende og formidlende arbejde, der fulgte af ledelsens støtte til projektet. Særligt betød det, at der var forventninger til, at jeg kunne oversætte refleksionsarbejdet i projektgruppen til konkrete organisatoriske tiltag eller kunne formidle projektets resultater til lærergruppen, så det blev tydeligt, hvad gruppen havde opnået. Der var altså nogle organisatoriske opgaver knyttet til arbejdet i gruppen, nogle koordinerende opgaver knyttet til samarbejdet med ledelsen, og nogle opgaver knyttet til anerkendelse/synliggørelse og til forankring/realisering af gruppens arbejde. Det var særligt i forhold til denne orientering, at jeg

oplevede at komme på dybt vand, og hvor forventningerne til min rolle overskred dels min faglighed og dels den indre logik om refleksion og kritik, der var udviklet i aktionsforskningsprojektet.

Sidst vil jeg nævne projektets orientering mod produktion af ny forskningsviden. En af de ting, som gjorde projektet anderledes for de i øvrigt projekterfarne lærere var, at det også var et forskningsprojekt. Mine roller i den forbindelse blev dels de mere *traditionelle forskerroller* (jeg fremlagde iagttagelser og analyser af vores arbejde for gruppen), men jeg blev også i kraft af min institutionelle tilknytning en *repræsentant for forskerverdenen*. Der var forventninger om, at jeg offentligt kunne korrigere de negative billeder af lærerne; om at jeg kunne forklare nye forskningsresultater for gruppen; og om at forskningstilknytningen ville højne kvaliteten og anerkendelsen af vores og deres arbejde.

Den mangfoldighed af orienteringer, som projektet indebar, og dermed den mangfoldighed af forskerroller, som jeg indtog, både styrkede og udfordrede hinanden. Mangfoldigheden af roller betød, at jeg fik et bredt indblik i den empiriske virkelighed, som lærerne arbejdede inden for, og placerede mig i en situation, hvor jeg også satte mig selv på spil, delte lærernes forandringsambitioner og blev del af deres oplevelser af begejstring og frustration, når projektet udviklede sig eller stødte på modstand. Denne solidariske position har været afgørende for mit indblik i den dagligdag, som lærerne oplever, og for min mulighed for at etablere et perspektiv på lærerne som subjekter.

Samtidig oplevede jeg i lang tid at have svært ved at anlægge en analytisk distance til aktionsforskningsprojektet og identificere mig med den traditionelle forskerrolle. Dette kan forstås ud fra to forskellige forhold:

For det første følte jeg som deltager i gruppens arbejde en stærk solidaritet over for gruppens forandringsambition. Derfor var jeg stærkt optaget af projektets praktiske dimensioner, blandt andet organiseringen af de praktiske forløb og vurdering af projektets resultater ud fra de normative orienteringer, der lå i projektets forandringsambitioner. Selv om mit engagement var teoretisk informeret, og selv om jeg hele tiden også havde forskningsambitionen for øje, oplevede jeg det som svært at lave kritiske, ikke-engagerede analyser af vores forløb, fordi jeg var solidt placeret som aktør og interessent i forandringsprojektet.

Den anden side af mit besvær med at etablere et traditionelt, distanceret forskerperspektiv var, at vi i projektgruppen havde brugt megen tid på refleksionsprocesser og teoretiske og analytiske diskussioner, som ellers ofte er forbeholdt forskningssammenhænge: Blandt andet havde vi sammen diskuteret, hvordan selve tilblivelsen af projektet kunne forstås i et samfundsmæssigt perspektiv; diskussioner som i mine tidligere arbejder har været forbeholdt mig som forsker alene (bl.a. Hvid, Nielsen & Perez 2001), og vi diskuterede begrebet 'minoritet' og 'tosproget' i videnskabsteoretisk perspektiv. Flere gange havde vi substantielle diskussioner om centrale teoretiske begreber, som jeg også arbejdede med som en del af min teoretiske forskningsambition. På den måde var det analytiske arbejde vævet ind i og udviklet allerede som en del af det praktiske forløb, hvor det blev udfordret, nuanceret og kvalificeret af projektgruppens arbejde, og hvor det var en del af processen omkring kvalificering og udfoldelse af forandringsambitionerne. Den tætte sammenhæng mellem de forskellige logikker har været en berigelse og en kvalificering, men også en komplicering, som ofte bød på den frustrerende følelse af, at jeg ikke kunne skille de forskellige logikker ad i tilstrækkelig grad til, at jeg kunne gøre projektet til genstand for forskning. Det er i den forbindelse tankevækkende, at afhandlingen først for alvor begyndte at tegne sig for mig som forskningsarbejde en måneds tid efter at det empiriske arbejde var afsluttet. Samtidig har mit analytiske arbejde (og dermed forskningsprocessen) været langt mere udfoldet, end jeg selv kunne se, mens jeg var fordybet i aktionsforskningsprojektet, hvor jeg i højere grad anskuede vidensproduktionen som læreprocesser hos mig og lærerne, snarere end som forskningsresultater.

I sidste ende var det afgørende for min mulighed for at etablere et forskningsblik på aktionsforskningsprojektet, at jeg fik udviklet et forskningsperspektiv, der både afspejlede de processer, der havde fundet sted i projektet, og gav mulighed for at udfolde den viden, som den særlige organiseringsform gav adgang til, på måder som afspejlede denne særlige videns tilblivelse. Det handlede altså ikke bare om at (gen)opdage et forskningsblik på aktionsforskningsprojektet, men om at udvikle det.

Gyldighed og udsigelseskraft

De forskerroller, jeg indtog i undersøgelsen, har betydning for, hvordan man skal forstå forskningsresultaternes gyldighed og udsigelseskraft. Et centralt spørgsmål i den forbindelse er, i hvor høj grad forskningsresultater, der er produceret inden for en forandringslogik, afspejler dagligdagen uden for den konkrete skole og kan bruges til at skabe viden om skolen som institution. Et andet væsentligt spørgsmål er, hvordan mine erkendelsesinteresser, mine teoretiske orienteringer og min konkrete organisering af undersøgelsen har formet undersøgelsens resultater. I det følgende vil jeg diskutere disse spørgsmål som spørgsmål om gyldighed og udsigelseskraft.

Det er helt åbenlyst, at projektet udgjorde en særlig opfordringsstruktur, som bidrog til, at særlige temaer blev sat i centrum, og at de blev udforsket på særlige måder. Undersøgelsen udgjorde med andre ord ikke en neutral spejling af det eksisterende. Det er dette, jeg har udfoldet ovenfor. På den anden side er undersøgelsens resultater heller ikke alene udtryk for det, der skete i aktionsforskningsprojektet: Undersøgelsen har ikke bare skabt lokal viden om processerne i et konkret aktionsforskningsforløb, men har bidraget til at skabe indsigt i nogle mere almene processer og forhold, der kendetegner dagligdagen i skolen og lærernes faglighed.

Den solidariske position, jeg indtog, og den fælles udforskning af dagligdagen, som udgjorde store dele af undersøgelsens aktiviteter, åbner for viden om skoledagligdagen fra et subjektivt perspektiv. Ikke fordi jeg umiddelbart kan bruge mine egne oplevelser som udtryk for 'hvordan det er at være lærer', men fordi den fælles udforskning, som lå i såvel arbejdet med dagligdagen som i de pædagogiske eksperimenter, fik hverdagen til at træde frem som et rum, der skabes, udfordres, lykkes og kollapse; et rum, som subjekter er aktive i medskabelsen af. Dermed er den solidariske forskerposition, som jeg udfoldede i undersøgelsen, en måde at få adgang til dagligdagen i skolen som en dynamisk, social proces. Mens jeg nok på forhånd – og også uden den solidariske forskerposition – kunne have erklæret principielt, at dagligdagen er dynamisk, var det først gennem arbejdet med metoder og forskerroller, der tog dette alvorligt, at jeg kunne vise forandringen *som en del af virkeligheden*. I forlængelse af dette argument er aktionsforskningsprojektet altså ikke interessant, fordi det *adskiller* sig fra dagligdagen (ved at være et særligt projekt), men fordi det *ligner* dagligdagen (ved at være foranderligt, forandringsorienteret og underlagt stadig meningsstilskrivning).

Men hvordan skal man da forstå den specifikke forandringsambition og teoretiske retning, som formede aktionsforskningsprojektet og dets resultater? Sat på spidsen kan man spørge, i hvor høj grad det er mig, der har skabt undersøgelsens resultater og puttet lærernes kritiske, minoritetsorienterede refleksioner ind i hovedet på dem. Projektets teoretiske orientering og metodiske organisering har bidraget til, at dagligdagen i skolen og lærernes faglighed er blevet åbnet på nogle særlige måder. De fleste af lærerne havde ikke tidligere arbejdet med minoritetsperspektivet, lige som de kritiske udforskninger af de institutionelle rammesætninger for deres arbejde var nye for dem. På den måde bidrog jeg til at skabe et særligt refleksionsrum, hvor lærerne udforskede deres dagligdag og udviklede deres fagligheder på særlige måder. Når jeg argumenterer for, at dette også er en måde at skabe viden om dagligdagen og lærernes faglighed uden for projektet, hænger det sammen med projektets partcipatoriske orientering og den tætte tilknytning til dagliglivet: De teoretiske og metodiske greb, som jeg introducerede, fungerede netop som *greb*, som måder at åbne for den fælles udforskning af dagligdagen. Grebene har således deres gyldighed fra det forhold, at de viste sig relevante og meningsfulde for lærerne som indgange til at forstå dagligdagen på nye måder. Den til tider kaotiske, ofte improviserende og hele tiden dynamiske proces afspejlede, at jeg ikke på forhånd kunne forudsige eller definere, hvilke greb, der ville være meningsfulde, og at det var i mødet med lærernes erfaringer fra dagligdagen i skolen, at grebene hentede deres meningsfyldthed og gyldighed.

Således skabte undersøgelsen ikke blot og bart viden om dagligdagen i skolen som den *er*, men om dagligdagen i skolen som den *også* er. Gennem undersøgelsen trådte med andre ord aspekter af dagligdagen frem, som ellers kun eksisterede i ansats; aspekter som af forskellige grunde ikke var stærkt udfoldet uden for aktionsforskningsprojektet, men som ikke desto mindre var til stede i dagligdagen som potentialitet.

Produktion af det empiriske materiale

I dette afsnit vil jeg præsentere og diskutere de former for empirisk materiale, der er produceret inden for rammerne af aktionsforskningsprojektet.

Det empiriske materiale er primært produceret på baggrund af møder i gruppen eller delprojektgrupperne. Det meste af materialet består af noter i stikordsform, som jeg tog undervejs i vores fælles møder. Noterne var af meget forskelligt omfang: Nogle gange gik jeg fra møder med mange siders noter, andre gange kun med ganske få noter med halve sætninger og stikord. Dette afspejlede mødernes karakter. På møder, hvor jeg var meget aktiv, eller som var meget intense, fik jeg skrevet færre noter end på møder, hvor snakkene var mere udfoldede, hvor lærerne førte ordet mere, eller hvor der var lange tænkepauser. Men i ingen tilfælde fik jeg skrevet så fyldige noter, som hvis jeg havde været en passiv tilskuer; dertil havde jeg for mange roller på møderne.

Når jeg kom hjem fra møderne skrev jeg mine noter ind på computer. Det var samtidig en første bearbejdning af forløbet, hvor jeg udfyldte de huller, jeg kunne, og satte de brudstykkerne ind i en kontekst i det omfang, jeg kunne huske den. I den proces fungerede noterne som påmindelser om, hvad der var foregået, men de endelige noter fik karakter af en langt mere sammenhængende beretning om, hvad der var foregået på mødet. Beretningerne var dog ikke mere sammenhængende, end at der også altid var huller i dem. Efter møder, som kunne vare op til 6-7 timer, var der ordvekslinger og episoder, som stod klart for mig, og som jeg kunne beskrive relativt detaljeret, mens der var andre episoder og ordvekslinger, som jeg ikke kunne huske. Hvis jeg havde noter, som jeg ikke kunne placere ind i sammenhængen, skrev jeg fx 'Hvad mon vi har snakket om her', for at tydeliggøre, at jeg ikke kunne huske den kontekst, som havde gjort det efterfølgende udsagn meningsfuldt i situationen. På den måde rummede sammenskrivningen af mine noter flere informationer end rene feltnoter kunne have gjort alene, fordi jeg skrev den mening og de sammenhænge frem, som jeg havde oplevet.

Alt dette betyder, at noterne er præget ikke bare af den selektion, der altid vil være i dagbøger, men at de også på et meget tidligt tidspunkt i processen blev fortolket og forklaret. Det betyder på den ene side, at mine egne fortolkninger og oplevelser af processen står stærkt i mine noter, og at der givetvis er ordvekslinger eller episoder, som var betydningsfulde for nogle af lærerne, som jeg ikke har viet opmærksomhed. På den anden side kommer mine noter dermed til at dokumentere udviklingen i mit perspektiv; et perspektiv som jeg hele tiden bragte med mig tilbage til gruppen, og som derfor blev udsat for empirisk afprøvning gennem aktionsforskningsarbejdet. Den fortolkning og kontekstuali-

sering, som noterne udfolder, er afgørende for, at forløbet fremstod som meningsfuldt. Uden bestræbelsen på at forstå, hvorfor den ene lærer sagde det ene; hvad en anden lærers udsagn var en reaktion på; eller hvad en given kommentar kunne være udtryk for, fremstod forløbet fragmenteret og meningsløst. Det blev meget tydeligt, da jeg begyndte at dokumentere møderne på en anden måde:

I den sidste del af forløbet begyndte jeg at optage møderne på lydfiler, som siden blev transskriberet af en studentermedhjælper. De primære grunde til at jeg besluttede at dokumentere møderne på den måde var, at det var meget krævende både at skulle dokumentere og organisere møderne, og at det var tidskrævende at skrive noterne fra møderne ind på baggrund af mødenotater. Ikke alene var rekonstrueringsarbejdet krævende, men jeg kunne heller ikke få hjælp af andre, fordi det var så afhængigt af min hukommelse (og mine ulæselige noter). Ved at optage møderne på lydfil ville jeg få mulighed for at få hjælp af en studentermedhjælper til at udskrive noterne, samtidig med at jeg kunne koncentrere mig om at være til stede på møderne.

Når jeg ikke havde gjort dette tidligere, hang det sammen med, at jeg vurderede, at det ville bryde med den opfordringsstruktur, jeg forsøgte at etablere på møderne: Jeg vurderede, at det for det første ville være hæmmende for de svære og kritiske diskussioner, jeg håbede ville udfolde sig, og jeg tænkte, at jeg for det andet ville føle mig utroværdig som ligeværdig, engageret deltager i udviklingsarbejdet, hvis jeg lagde en stor båndoptager på bordet foran lærerne, mens vi diskuterede. Hen imod slutningen af forløbet vurderede jeg dog, at vi nu havde fået etableret tilstrækkeligt stærke relationer til, at det ville kunne lade sig gøre uden at være hæmmende eller utroværdigt. Den vurdering var rigtig. Til gengæld var der nogle andre problemer knyttet til lydoptagelserne som dokumentationsform, som jeg ikke havde forudset.

Udskriften af lydoptagelserne var på den ene side mere detaljeret og omfattende end mine egne noter og gav mig derfor mulighed for at få ordret fat i formuleringer og ordvekslinger. Men alligevel oplevede jeg lydudskrifterne som langt sværere at læse end mine egne noter. Det skyldtes kun delvist, at udskriften rummede misforståelser og fejltransskriberinger. Langt vigtigere var det, at udskriftens detaljerighed var overvældende, men at alt det, der lå mellem ordene, forsvandt. Samtalen forekom abrupt, og ved at læse udskriften fik jeg det

indtryk, at ingen lyttede til hinanden (ja, at vi faktisk dårligt nok snakkede sammen); et helt andet indtryk, end jeg havde haft i situationen. Jeg vurderer, at det skyldes, at de fælles erfaringer og referencerammer, vi havde opbygget gennem forløbet, og den ikke-verbale kommunikation (kropssprog, tonefald, henvisninger til fysiske genstande), der gjorde samtalen meningsfuld og sammenhængende, ikke blev formidlet i den udskrift, der alene fangede ordene. Mens den mundtlige samtale var afhængig af, at vi forstod hvor hinanden ville hen – snarere end at vi var meget præcise i vores ordvalg – fokuserede udskriften alene på ordene, hvorved en væsentlig del af betydningen forsvandt.

Aktionsforskerne beskriver selv erkendelsesprocessen som et 'joint venture', dvs. som et spørgsmål om at opstille en fælles praksishorisont mellem forskeren og deltagerne og om at forstå vidensudvikling som en løbende dialogisk proces imellem forskerne og deltagergruppen. Hermeneutik er ikke længere blot sproglig eller tekstbundet, men er i kraft af den udtale 'joint venture' også en praktisk orienteret dialog, hvis kriterier for sandhed eller ny erkendelse er bundet til praktisk forandring, til forandringernes barrierer og muligheder og ikke mindst til *erfaringsdannelse*. (Nielsen 2005: 526, kursiv i original)

Det var denne dimension, det blev svært at fastholde ved blot at læse udskrifterne af lydoptagelserne.

En anden form for empirisk materiale, som blev produceret i aktionsforskningsprojektet, var mindmaps og tavlenoter, som blev produceret under møderne. Disse er afskrevet eller affotograferet og siden også nedfældet elektronisk. Mens disse produkter ikke viser noget om den proces, som de blev til under (dette blev dokumenteret i noterne), har de til gengæld den kvalitet, at de blev produceret i fællesskab. Ganske vist var det mig, som konkret førte pennen på mindmappene og tavlenoterne, men de blev til under løbende diskussioner, hvor de blev korrigeret og udfoldet under fælles diskussion. Som sådan er de produktet af en fælles erkendelsesproces, og det er disse erkendelser, der dokumenteres i mindmappene.

En tredje form for empirisk materiale udgøres af tekster, der blev produceret af eller til gruppen. Det drejer sig dels om tekster, som lærerne på min opfordring skrev om deres refleksioner over undervisning af etniske minoritets elever; dels af materiale som lærerne producerede som del af deres egen forberedelse til eller evaluering af deres undervisningsforløb; og dels af dokumenter, som jeg producerede til møderne. Mine tekster omfattede både dagsordensforslag samt forskellige former for modeller og oversigter over gruppens arbejde, der fungerede som foreløbige konklusioner på eller pointer fra projektet. Disse

blev grundigt diskuteret på møderne, og i den forstand er de beslægtede med de mindmaps og tavlenoter, jeg beskrev ovenfor. Men de er også anderledes, fordi de i høj grad er udtryk for nogle analytiske sammenfatninger af gruppens arbejde. De udgjorde dels nogle første bud på analyser af arbejdet (analyser som jeg fik afprøvet eller bragt i spil i gruppen), og dels fik de en rolle i aktionsforskningsprojektet gennem gruppens bearbejdning af teksterne; gruppen gjorde sig nogle fælles erfaringer på baggrund af disse analyser, som på den måde blev en del af undersøgelsens empiriske realitet.

Præsentationen af det empiriske materiale i afhandlingen

Karakteren af det empiriske materiale har haft betydning for måden, jeg har kunnet præsentere lærernes refleksionspraksisser og dagligdag i afhandlingen. Et andet forhold, der har haft betydning for den måde, jeg har præsenteret det empiriske materiale, er den logik, som karakteriserede materialets tilblivelse. I afhandlingens præsentation af det empiriske materiale har jeg således lagt vægt på at følge den ånd, som materialet er produceret i. Det vil jeg udfolde i det følgende.

Undersøgelsens orientering mod udvikling af kritiske refleksioner og nye praksisser betød, at aktionsforskningsprojektet kan anskues som et læringsrum. I den kontekst er det meningsfuldt at forstå udsagn som afprøvninger og som del af en bestræbelse på at blive klogere. Vi spurgte alle dumt, modsagde os selv og sagde ting, der kunne blive misforstået uden for denne kontekst. Og vi gjorde dette i en atmosfære af tillid, hvor alle gruppedeltagerne blottede deres usikkerheder og uvidenhed, og hvor alle sprang ud i det vovede projekt, det er at lære nyt.

Gennem aktionsforskningsprojektet fik jeg derfor en unik adgang til viden om lærernes refleksioner og mulighed for – alene og sammen med dem – at udforske lærerlivet både som det er, og som det kunne være. Dette medførte en dobbelt – og til dels modsatrettet – forpligtelse: For det første en forpligtelse til at formidle den kompleksitet, lærerne står over for; de mangfoldige måder de arbejder med denne kompleksitet på; de betingelser, de har at arbejde under;

og – ikke mindst – de uudnyttede muligheder, som lærernes refleksionspraksisser indeholder for at forstå og udvikle skolen. De ambitioner har jeg forsøgt at bære med ind i afhandlingen.

Men det indebærer også en forpligtelse til at tage alvorligt, at der er stor forskel på at reflektere og vove i et lukket rum og på at skrive detaljeret om refleksionerne bagefter. Og dermed på at tage alvorligt at refleksioner, der var indsigtfulde i gruppens arbejde, ikke altid kan formidles som sådan på skrift. I en afhandling tages udsagn ud af deres kontekst, og de fremstår langt mere endelige og forpligtende, end de var fremsat – særligt i en sådan læringssituation. Derfor har jeg gjort mig mange overvejelser over, hvordan jeg kunne formidle refleksionerne fra gruppens arbejde på en måde, så jeg på én gang fik nuancerne, righoldigheden og stofligheden frem, men samtidigt respekterede den atmosfære af tillid, som udsagnene var fremsat i, og formidlede udsagnene som afprøvninger, refleksioner og usikkerhed snarere end som statiske holdninger eller løsrevne udsagn.

Rent praktisk betyder dette eksempelvis, at jeg i høj grad har sløret udsagn og begivenheder, at jeg ikke har forfulgt udsagn og erfaringers fordeling på personer, og at jeg har udeladt eksempler og refleksioner, som nok kunne have været alment interessante, men som var for specifikke til, at jeg kunne bevare en rimelig grad af anonymitet. Ligeledes omtaler jeg systematisk projektdeltagerne som 'lærere' i stedet for at skelne mellem lærere og pædagoger, og jeg har ændret køn på den enlige, mandlige deltager, så alle lærerne omtales som 'hun'.

Ud over de etiske argumenter er der også nogle epistemologiske argumenter for ikke at præsentere det empiriske materiale i stor detaljeringsgrad. Aktionsforskningsprojektets orientering mod det potentielle betød, at jeg bestræbte mig på ikke at tage udsagn alt for bogstaveligt, men søgte at gennemarbejde dem og forstå deres betydning i forhold til den konkrete opfordringsstruktur og den samfundsmæssige kontekst, de blev formuleret i. Det betød eksempelvis en opmærksomhed på, at erkendelserne rakte ud over den konkrete sprogbrug; en sprogbrug som blandt andet var afhængig af de konkrete ord, lærerne havde til rådighed. Det er også den erkendelse, der er afspejlet i forskellen på de to måder, mødediskussionerne blev dokumenteret på: Mens de ordrette dokumenteringer af samtalerne ganske vist var præcise, dokumenterede de slet ikke meningen, bestræbelserne og konteksten. Omvendt var mine noter ikke præcise og detaljerede, men til gengæld dokumenterede de (i hvert fald en del af) meningen og konteksten. Det er, som jeg argumenterede for tidligere, de

noter, der skriver meningen og bestræbelserne frem, som bedst dokumenterer aktionsforskningsprojektet som erfarings- og refleksionsrum.

I afhandlingens analyser betyder det konkret, at jeg ikke inddrager konkrete citater, men at jeg præsenterer empirien som fortælling. Fortællingerne er nogle gange direkte taget fra mine noter, men er andre gange produkt af kondenseringer eller tværlæsninger af materialet: Her skriver jeg meningen og sammenhængene frem, og foretager således en analytisk sammenfatning af empirien i en kort fortælling.

Det er blandt andet på den baggrund, Kapitel 4 bliver nødvendig: Kapitel 4 udgør en fortælling om aktionsforskningsforløbet på tværs af de analytiske nedslagspunkter og giver dermed læseren en mulighed for at følge nogle af de til- og fravalg, som jeg har foretaget i analyserne, og for at forstå projektet som kontekst for tilblivelsen af de empiriske eksempler og erkendelser.

Tilblivelsen af de analytiske perspektiver

Som jeg har vist ovenfor, har selve undersøgelsen i høj grad bestået af kollektivt analysearbejde, og jeg har haft rig mulighed for at udvikle og afprøve analyser af den fælles kontekst, som lærerne og jeg udforskede. Min metodeudvikling har været afgørende båret af mine løbende analyser af processen og af de behov, problemer og potentialer, der var i gruppen. Men mere væsentligt blev diskussionerne båret af fælles udforskninger og analyser af dagligdagen i skolen. Således har aktionsforskningsprojektet fungeret som rum for udvikling og afprøvning af analyser.

Arbejdet i aktionsforskningsprojektet havde dagligdagen som afsæt: Arbejdet handlede om at komme til at forstå lærernes pædagogiske praksis, deres handlinger og de institutionelle betingelser, sådan som de kom til udtryk i lærernes dagligdag. Denne orientering betød, at diskussionerne i projektet førte vidt omkring og både beskæftigede sig med de helt nære relationer, de organisatoriske rammer, og nationale og globale politiske vilkår. Denne bevægelse mellem det nære og det fjerne var afgørende for etableringen af et nyt og kritisk perspektiv på lærernes dagligdag.

Det betød også, af aktionsforskningsprojektet var en undersøgelse af dagligdagen fra mange forskellige perspektiver; perspektiver som netop blev samlet af at blive undersøgt *fra* dagligdagen og *fra* lærernes perspektiv. Undervejs blev lærerne og jeg i stigende grad optaget af de institutionelle rammer for arbejdet; rammer som trådte frem som umyndiggørende og krænkende ikke bare for eleverne (som jo var dem, jeg oprindeligt var optaget af), men også for lærerne. Udforskningen af rammerne, krænkelse og umyndiggørelsen (som vi i projektet primært arbejdede med som deprofessionalisering) var afgørende for lærernes etablering af et kritisk perspektiv på deres praksis og for deres muligheder for at udvikle det, man kan kalde en kritisk bevidsthed eller en mere myndig omgang med den pædagogiske praksis. I lang tid arbejdede jeg på at udvikle analysegreb, hvormed jeg kunne skrive dette perspektiv frem som noget helt centralt. Jeg ville vise, hvordan lærernes krænkelsesoplevelser – og i videre forstand de krænkelse, deres pædagogiske praksis (også) rummede – kunne forstås i lyset af nogle særlige, umyndiggørende strukturer.

I praksis kunne jeg dog ikke forfølge denne analytiske vinkel i afhandlingen. Mit materiale rummede refleksioner om, henvisninger til og analyser af de institutionelle betingelser, men de institutionelle betingelser selv trådte kun indirekte frem i materialet. Jeg havde arbejdet med institutionen fra lærernes perspektiv, og hvis jeg skulle sætte det institutionelle i centrum fandt jeg, at jeg måtte forlade lærernes perspektiv. Det var ikke en reel mulighed.

I stedet besluttede jeg at starte med det, jeg havde allermest materiale på, nemlig lærernes refleksioner. Det var lærernes refleksioner, jeg havde arbejdet med og været optaget af under hele forløbet, og det var gennem lærernes refleksioner, at det subjektive perspektiv på institutionen var blevet presserende. Det var også i lærernes refleksioner, at den største udvikling var foregået; det var gennem lærernes refleksioner, sprækkerne og potentialerne i dagligdagen havde udfoldet sig.

Lærernes refleksioner havde været genstand for en del diskussion også i aktionsforskningsprojektet: Både lærerne, ledelsen og jeg havde været optaget af, hvad lærerne havde lært og hvad der var kommet ud af projektet, og den måde, jeg bedst kunne sammenfatte det, var i form af nye refleksionsformer; refleksionsformer som ikke bare var abstrakte refleksioner, men som var udtryk for en ny omgang med praksis. På sin vis var refleksioner som analysegreb derfor

allerede afprøvet i den empiriske undersøgelse, og det havde vist sig for mig som en stærk indgang til forståelsen af, hvad der var foregået i projektet.

Jeg var optaget af, at analyserne ikke skulle fokusere på lærernes refleksioner abstrakt. I stedet arbejdede jeg med refleksionerne udfoldet i forhold til det, der havde været aktionsforskningsprojektets primære genstandsfelt; nemlig lærernes dagligdag, nærmere bestemt deres omgang med deres fag. Ud af dette møde mellem lærernes refleksioner og faget voksede lærerfaglighed som refleksionspraksis som analysegreb. Det er med dette begreb, at jeg strukturerer analyserne af det empiriske materiale, og det er dette begreb, der således danner min analytiske indgang til såvel lærernes erfaringer som de institutionelle betingelser. Dermed afgrænser jeg mig med faglighedsbegrebet på den ene side fra at udføre egentlige institutionelle analyser; på den anden side undersøger jeg institutionen som den viser sig konkret i dagligdagen og opleves subjektivt af lærerne – en indgang som i højere grad afspejler det materiale, jeg rent faktisk producerede i undersøgelsen.

I kapitel 5 udfolder jeg faglighedsbegrebets teoretiske forankring og implikationer. Men før jeg når dertil, beskriver jeg begrebets empiriske forankring i aktionsforskningsprojektet. Dette gør jeg i det følgende kapitel, som består af en fortælling om aktionsforskningsforløbet.

Del II: *Analysen*

Del II omfatter afhandlingens analyser. Delen falder i to overordnede trin, som anlægger klart adskilte vinkler på multikulturel lærerfaglighed, og som bygger oven på hinanden.

Første trin er fortællingen om aktionsforskningsprojektet (Kapitel 4). Fortællingen er en kronologisk organiseret præsentation af det samlede aktionsforskningsforløb med hovedvægten på de begivenheder og udviklinger, der fandt sted i samarbejdet på skolen. Kapitlet beskriver relationer, erkendelser og begivenheder som tilblivelser i den på en gang organiske, kaotiske, uforudsigelige, styrede og ustyrlige proces, som aktionsforskningsprojektet udgjorde. Fortællingen giver læseren et indblik i aktionsforskningsprojektets stoflighed og sanselighed og formidler projektet som et stykke levet liv befolket af rigtige, levende mennesker. Fortællingen danner således baggrund for analyserne ved at udfolde den empiriske kontekst for de analytiske snit, jeg foretager dér.

Men fortællingen er andet og mere end blot baggrunden for de efterfølgende analyser; den er også en tematiseret fortælling i sin egen ret. Med fortællingen tilstræber jeg nemlig ikke en fuldstændig beskrivelse af forløbet, men derimod at udfolde hvordan de særlige temaer, perspektiver og erkendelser, som blev centrale for projektet og for denne afhandling, voksede frem og er empirisk forankrede. Således fokuserer fortællingen særligt på tilblivelsen af faglighed, multikulturel lærerfaglighed, minoritetsperspektivet, lærerperspektivet og det kritiske institutionelle perspektiv. Fortællingen er altså min analytisk inspirerede sammenfatning af forløbet, og den er systematisk produceret ud fra mine empirisk og teoretisk funderede perspektiver, positioner og erkendelsesinteresser. På den måde kan man betegne forløbsanalysen som en analytisk sammenfatning eller som en processuel fortælling om projektet.

Undervejs i fortællingen indsætter jeg nogle brud i form af nogle refleksioner over processen. I disse refleksioner træder jeg ud af fortællingen og reflekterer processen udefra. På den måde åbner jeg for flere læsninger af materialet og trækker tråde mellem fortællingen og mit teoretiske begrebsapparat på den ene side og de tværgående analyser på den anden side.

Samtidig med at fortællingen viser tilblivelsen af projektets fokuspunkter og den empiriske forankring af afhandlingens erkendelser, tegner den også kontourerne af nogle af de perspektiver, som jeg har valgt ikke at gå ind i i analyserne. På den måde får læseren med fortællingen mulighed for at kigge mig over skulderen at tage stilling til de til- og fravalg, som de følgende tværgående analyser af multikulturel lærerfaglighed bygger på.

Andet trin i afhandlingens Del II er kapitlerne 6-8, som udgør afhandlingens analyser. Kapitlerne forlader det processuelle perspektiv og foretager nogle analytiske snit, som går på tværs af materialet, og som fra forskellige perspektiver belyser multikulturel lærerfaglighed indefra.

Kapitel 6-8 udfolder, hvordan multikulturalitet og lærerfaglighed fremtræder for lærerne, indgår i lærernes refleksionspraksisser og udfolder sig i lærernes dagligdag. Således er kapitlerne optaget af lærernes dagligdag *qua* lærere og de måder, som lærerne i deres arbejdsliv fortolker og former denne. Analysernes centrale greb til at forstå lærernes omgang med deres dagligdag på skolen er lærerfaglighed forstået som en refleksionspraksis.

En af de organiseringer, der er afgørende for lærernes dagligliv på skolen, er fag; både som epistemisk logik og som institutionel organisering. Men begrebet lærerfaglighed går videre end til blot at fokusere på de institutionelle tilbud eller en vidensmængde, som lærerne skal formidle til elever: Med begrebet lærerfaglighed anlægger jeg et lærerperspektiv på fag og undersøger de måder, lærerne aktivt reflekterer over forskellige faglige hensyn, begrænsninger og ambitioner og dermed de måder de dels medierer mellem modsatrettede krav og logikker, som deres hverdag som lærere består af, og dels skaber mening af den dagligdag, de som lærere indgår i på skolen. Lærerfagligheden er således en måde at undersøge dagligdagen i skolen som refleksionspraksis og erfaring. Analyserne i disse kapitler udfolder de lærerfagligheder, som former lærernes arbejdsliv, og belyser, hvilken betydning disse har for udviklingen af en multikulturel lærerfaglighed.

Analyserne udfolder, hvad det multikulturelle perspektiv gør ved de øvrige fagligheder, og hvordan de eksisterende fagligheder udgør ressourcer for udviklingen af multikulturel lærerfaglighed. Analyserne beskæftiger sig med spørgsmålet, hvilken betydning multikulturel lærerfaglighed har for de måder fag, minoritet, majoritet og normalitet fremtræder på, og – i forlængelse af dette – hvilke (pædagogiske) mulighedsrum, en multikulturel lærerfaglighed åbner for.

Del II består desuden af et kapitel som redegør for tilblivelsen af analysekategorierne, de centrale begreber og de analytiske snit, som bærer analysen. Dette kapitel (Kapitel 5) er placeret efter fortællingen om aktionsforskningsprojektet, lige inden de tværgående analyser.

Kapitel 4

Et projekt om multikulturel pædagogik - en fortælling om aktionsforskningsprojektet

Dette kapitel udgør en fortælling om aktionsforskningsprojektet. Kapitlet sætter fokus på aktionsforskningsprojektet som proces og udgør således en læsning af materialet på tværs af de tematiske organiseringer, som afhandlingens analysekapitler er opbygget omkring. I kapitlet viser jeg, hvordan projektet blev til gennem afprøvninger og eksperimenter, jeg giver et indblik i projektets arbejdsmetoder, og jeg viser, hvordan projektets erkendelser er forankret i nogle konkrete processer og erfaringer, der udspillede sig i projektet. Modsat det metodologiske kapitel, som blandt andet fokuserede på nogle *logikker* i projektets organisering, men i mindre grad fordybede sig i den empiriske realisering af logikkerne, viser dette kapitel blandt andet, hvordan projektets logikker i praksis spillede sammen i empirien. Jeg forsøger at beskrive projektet som et på én gang kaotisk, improviseret og uforudsigeligt rum, men også som et der var præget af en særlig progression, systematik og nogle særlige bestræbelser, som kan forstås i lyset af de teoretiske inspirationer og erkendelsesinteresser, jeg bragte med mig ind i projektet, og den empiriske kontekst for projektet. Projektet var altså hverken totalt ordnet eller totalt tilfældigt, og det er det, jeg bestræber mig på at udfolde i dette kapitel.

Store dele af kapitlet er skrevet efter afslutningen af forløbet. Det er baseret på en gennemlæsning af mine feltnoter, men også på mine retrospektive betragtninger om hvad der skete i projektet. På den måde går fortællingen langt videre end mine feltnoter og har en helt anden karakter. Nogle ting blev først tydelige for mig i tilbageblikket, og jeg har i høj grad læst på baggrund af de resultater, der trådte frem hen imod slutningen af forløbet. På den måde er kapitlet en

fortælling; den er skrevet frem med (i hvert fald ansatser til) en begyndelse, en midte og en slutning, selv om der måske ikke ligefrem er et budskab og en opbyggelig morale! Jeg har forsøgt at skrive de store linjer frem, både for at lette anonymiseringen, men også for at give læseren mulighed for at læse fortællingen og analyserne sammen. Fortællingen er tænkt til at give indblik i projektets karakter og det liv, der udfoldede sig inden for det; en vigtig forudsætning for at forstå analysernes empiriske kontekst.

Jeg har ikke tilstræbt en neutral beskrivelse i klassisk forstand. Forløbet er beskrevet ud fra min andel, det vil sige ud fra mine oplevelser af forløbet - herunder mine frustrationer og begejstringer, succeser og fiaskoer undervejs. Oplevelserne var formet af min konkrete position og tilstedeværelse i feltet, og af mine erkendelsesinteresser – og det er blandt andet det, der gør det relevant at fortælle om projektet som *oplevelse*. Fortællingens validitet vokser dels ud af det forhold, at processen er blevet diskuteret undervejs i gruppen, og dels af det forhold, at den er spejlet i de resultater, projektet har produceret.

Fortællingen opdeler forløbet i fem faser. Faserne afspejler ikke en særlig plan, som jeg havde for projektet; projektet var ikke på forhånd inddelt i faser. Derimod er faserne udtryk for en progression og nogle brud, der trådte frem for mig, da jeg betragtede projektet i bakspejlet.

Der er en vis forskel på skrivestilen i faserne. Det afspejler i nogen grad de indholdsmæssige pointer fra de respektive faser. Nogle perioder oplevedes som særskilt kaotiske og fragmentariske, og jeg oplevede, at jeg kun kunne beskrive dem via relativt detaljerede nedslagspunkter. Andre faser, hvor forløbet oplevedes sammenhængende og flydende, kunne jeg beskrive via langt mere overordnede meningssammenhænge.

Første fase: Kaos: verden og omegn og et kulturmøde.

April – maj 2008: 2 eftermiddagsmøder i den fælles gruppe

Gruppen holdt sit første møde en solrig eftermiddag i april 2008 i rådhusets mødelokaler. Skoleledelsen havde efter en grundig sonderingsproces udpeget 10 deltagere til projektet, som han vurderede ville være interesserede, og som

repræsenterede en bredde i fagrækken og i klassetrinnene. Gruppen var sammensat efter nogle overvejelser over, hvordan det konkret passede ind i skemaer og i skoleårets forløb, og ud fra nogle forestillinger om, hvad der ville være godt i forhold til projektførelsen. Gruppen bestod af 8 lærere, en børnehaveklasseleder (pædagog) og en SFO-pædagog. SFO-pædagogen var udpeget, fordi ledelsen ønskede at sætte mere fokus på samarbejde med de tosprogede forældre, og derfor så en fordel i at involvere mange fra indskoling og altså også fra SFO. Jeg var ikke forberedt på, at SFO-delen skulle involveres og syntes egentlig ikke at det var oplagt, fordi der var en særlig pointe i at have en fælles institutionel ramme og have fokus på det faglige. Men nu var gruppen sammensat, og så måtte vi tage den derfra. En af lærerne var udnævnt til kontaktperson og skulle udgøre bindeledet mellem mig og den øvrige projektgruppe, og mellem projektgruppen og skolen. Hun påtog sig et stort ansvar for at få mødet til at fungere og for at få (blandt andet) de formelle og organisatoriske spørgsmål til processen afklaret.

Tosprogskonsulenten deltog i mødet og markerede sin støtte til projektet. Hun talte projektet frem som et, der også havde kommunens interesse, og som et, der kunne bidrage til at styrke kommunens arbejde på tosprogsområdet. Senere deltog også skoleinspektøren i mødet. Han udtalte også sin støtte til projektet og talte det frem som et skoleprojekt, som skulle udbredes til hele skolen, og han svarede på de praktiske spørgsmål angående organisering og tildeling. Lærerne blev hver tildelt 50 timer plus vikardækning i det omfang, vi holdt møder inden for skoletiden.

Jeg præsenterede den overordnede ramme for projektet og baggrunden for min interesse og forklarede, hvorfor jeg syntes, at overskriften, Styrkelse af etniske minoritetslevers faglige læreprocesser, var interessant og vigtig at arbejde med. Jeg udfoldede betydningen af, at projektet skulle være både et forsknings- og et udviklingsprojekt og lagde vægt på, at jeg forventede, at vi sammen indholdsudfyldte projektet og sammen forskede i, hvad det betyder, når man arbejder med multikulturel pædagogik. Jeg prøvede at spille bolden tilbage til gruppen, men det var ikke umiddelbart let eller meningsfuldt, formentlig fordi lærerne havde en forventning om, at jeg ville definere projektet mere præcist.

Vi tog en presentationsrunde, hvor alle sagde noget om deres baggrund og deres interesse i projektet. Der var ikke særligt mange, der havde erfaringer med

at arbejde systematisk med at sætte fokus på etniske minoritets elever, men tre havde Dansk som andetsprog som linjefag, som de arbejdede med på skolen. Gruppen repræsenterede en stor spredning både i fag, klassetrin og anciennitet. En yngre, danskfødt kvinde med tyrkisk baggrund (og i øvrigt uddannet i dansk som andetsprog) fik hurtigt en rolle som 'ekspert på tosprogede', som de andre stillede en masse spørgsmål i alle retninger til.

Jeg oplevede gruppen som positiv og engageret og optaget af det, som projektet kunne udvikle sig til.

For at bringe lærernes erfaringer og interesser på banen igangsatte jeg en brainstorm over 'udfordringer i arbejdet med etniske minoritets elever'. Generelt fokuserede kommentarerne på elevernes og forældrenes sproglige og kulturelle baggrund, og med ganske få undtagelser oplevede jeg kommentarerne som udtryk for et mangelsyn. Der var dog nogle ganske få af kommentarerne, som handlede om personalets (manglende) forudsætninger for arbejdet med tosprogede elever og forældre. I fællesskab grupperede vi kommentarerne under fem overskrifter; Sprog, Kultur (børn); Kultur (forældre); Skolehjemsamarbejde og sprog; Vores usikkerhed. Ud fra denne brainstorm markerede lærerne deres interesser, og der blev dannet fire grupper. Jeg bad hver gruppe tage hul på dels at formulere undrespørgsmål til observationer ud fra deres tema og dels på den første formulering af mulige aktioner. Det viste sig at være meget svært for nogle, mens det for andre var en proces fuld af energi. Jeg var ikke specielt imponeret over, hvor langt vi nåede.

Jeg husker, at jeg nogle gange følte det som om jeg var landet på månen: Lærerne snakkede indforstået (navne, forkortelser, institutioner, traditioner osv., som jeg ikke kendte), og mange gange oplevede jeg det næsten som om de kunne færdiggøre hinandens sætninger – eller forstå hinanden, uden at de behøvede at færdiggøre deres egne sætninger, så jeg aldrig rigtigt forstod, hvad det handlede om. Der blev også talt om skolehverdagen på en anden måde, end jeg var vant til: med mange konkrete eksempler som blev udfoldet og udforsket, og som handlede om konkrete børn (eller forældre) og ikke om konteksten, udfordringen, reaktionen eller lignende. Jeg følte mig koblet af diskussionerne og syntes, at der var langt mellem mine forestillinger om, hvordan man skulle diskutere skole, og den måde det foregik på på mødet.

Vi afsluttede mødet med at planlægge kollegaobservationer: Lærerne i grupperne skulle observere hinandens undervisning ud fra deres refleksioner på

mødet, og på det efterfølgende møde skulle vi bruge observationerne til at komme tættere på projektfokus og mulige aktioner. Jeg aftalte med en gruppe at følge dem i deres observationer.

På næste møde arbejdede vi derfor videre ud fra grupperingerne og temaerne. Jeg satte grupperne i gang med en slags 'reflekterende team' øvelse, hvor de skulle hjælpe hinanden med at diskutere og se deres observationer, hhv. deres undervisning udefra. Øvelsen var baseret på, at gruppen indtog meget specifikke roller og systematisk anlagde forskellige perspektiver på undervisningen, og den var stramt styret tidsmæssigt. Øvelsen fungerede ikke efter hensigten. Lærerne gik uden for de roller, jeg havde tildelt dem, og de fordybede sig i detaljer og erfaringsudveksling på en helt anden måde, end jeg havde forberedt mig på. Jeg afbrød processen flere gange for at huske dem på det. Vi grinede sammen af, at de var 'ustyrlige' og at jeg var 'læreragtig', men det ændrede ikke ved, at de sprængte øvelsens rammer totalt ved at gå ind i engagerede, gensidige udvekslinger snarere end de distancerede refleksioner, jeg havde lagt op til. Bagefter gav lærerne udtryk for, at det havde været meget berigende at have tid til at tale ordentligt sammen, fordi der var så lidt tid til det i hverdagen.

Jeg bad lærerne skrive en tekst henover sommeren, hvor de skulle sammenfatte deres observationer og formulere nogle spørgsmål, som de kunne tænke sig at arbejde med; en undren. Det var kun ganske få af lærerne, der gjorde dette, og i nogle tilfælde virkede det som om teksterne var produceret for min skyld, og ikke fordi de virkede meningsfulde for lærerne. Nogle af teksterne var til gengæld rigtigt tankevækkende: De beskæftigede sig stort set ikke med de temaer, de havde taget op i brainstormen, men til gengæld oplevede jeg dem som mere kritiske og søgende eller som mere skarpe, end diskussionerne havde været. Det var tanken, at jeg skulle bruge lærernes tekster til at forberede det heldagsmøde, vi skulle have i august, men det havde jeg i praksis meget svært ved, fordi de var så forskellige og så anderledes, end jeg havde forestillet mig. Derfor brugte jeg dem kun til at få øje på nogle nye problemstillinger eller til at finde eksempler, som jeg kunne bringe frem på mødet, og vi fik ikke behandlet dem systematisk, sådan som jeg havde håbet.

Refleksioner over første fase:

De første to møder var meget præget af, at vi skulle lære hinanden at kende; at vi skulle etablere et fælles sprog om arbejdsformerne, og at vi arbejdede med at indkredse feltet og dette

ber mystiske, multikulturel pædagogik. Jeg var især overrasket over og var optaget af, at der var så stor forskel på, hvad de og jeg forstod ved observationer, problemstillinger og lignende. Jeg var meget optaget af, hvordan man kunne arbejde med at anlægge et distanceret analytisk blik på hverdagen. Jeg syntes, at vores diskussioner hele tiden smuttede: Smuttede mellem at være ekstremt konkrete på en bestemt situation eller et bestemt barn (hvor der så kunne blive udvekslet informationer om barnet eller barnets søskende eller familiesituation) og at være meget generaliserende (og normative?) om lærere, elever, tosprogede, danskhed eller lignende. Det gjorde det svært for mig at få mine pointer igennem eller få sat den dagsorden, jeg havde planlagt, og jeg havde samtidig meget svært ved at formulere konkret eller præcist hvad jeg forventede af dem.

Derfor tog mange dagsordenspunkter meget længere tid, end jeg havde forestillet mig, eller dagsordenen blev irrelevant. På vores andet møde nåede vi fx ikke i nærheden af at diskutere aktioner, som skulle indarbejdes i årsplanen, sådan som jeg havde forestillet mig.

Det var nogle svære første møder, og jeg var meget usikker på min rolle. På den ene side ville jeg gerne høre, hvad de sagde, og famlede efter noget, jeg kunne gribe, som vi kunne arbejde videre med, og på den anden side syntes jeg, at diskussionerne var alt for ufokuserede – handlede om verden og omegn - og jeg ville gerne spille ind med en kvalificering. Jeg var grundlæggende i tvivl om, hvor meget jeg skulle sætte mine faglige dagsordener og perspektiver i forgrunden – og om det ville virke kvalificerende eller begrænsende – eller om jeg skulle fortsætte med at arbejde fra lærernes erfaringer – og om det ville gøre projektet konturløst eller empirisk stærkt. Når jeg forsøgte at styre, sprængte lærerne dagsordenen, og når jeg ikke gjorde, var det svært at finde en retning i projektet.

I bakspejlet forekom det mig, at denne fase alligevel havde været betydningsfuld. Her handlede arbejdet om at få etableret de første relationer mellem lærere, der ikke havde arbejdet sammen før, og om at få etableret en første systematisk opmærksomhed på feltet. Selv om det ikke lykkedes at få etableret projektet som det frirum og det refleksionsrum, jeg havde ønsket og forestillet mig, udgjorde møderne et frirum for lærerne på andre måder: Når lærerne talte om det befriende i at få lov at tale om hverdagen og fordybe sig i at udveksle erfaringer, var det også udtryk for, at projektet udgjorde et brud og gav mulighed for at tænke og dvæle på måder, som det ikke var muligt at gøre i hverdagen. Muligheden for at 'få luft' og tale om det umiddelbart presserende var formentlig afgørende for, at lærerne senere kunne gå udforskende og kritisk ind i deres erfaringer fra dagligdagen.

Anden fase: Begyndende organisering – og begyndende formulering af ’kritik’

August – oktober 2008: 3 fællesmøder, 2-3 møder i hver delprojekt-gruppe

I august – kort før skoleårets start – havde vi vores første og eneste heldagsmøde i den fælles gruppe. Vi holdt mødet på RUC, hvor jeg havde booket et par lokaler til os. Jeg tænkte mødet som det møde, hvor vi for alvor skulle etablere os som gruppe og formulere projektets målsætninger. Jeg havde to primære dagsordener for mødet: For det første ville jeg igangsætte en tematisering af og metarefleksion over de forskellige måder, vi talte om skolen på. For det andet var formålet at danne mindre arbejdsgrupper, som havde et konkret og holdbart tema at arbejde med. Det var nemlig et åbent spørgsmål om de grupper, vi havde dannet første gang, kunne bære.

På de første møder havde jeg som nævnt oplevet diskussionerne om skoledagligdagen som engagerede, men også som nogle der ikke indeholdt refleksioner over deres eget udgangspunkt. Jeg tænkte, at disse refleksioner var helt nødvendige for at vi kunne igangsætte pædagogiske eksperimenter, der reelt adskilte sig fra den eksisterende undervisning, og for at vi kunne igangsætte en fælles udforskning af eksperimenterne fra nye perspektiver. Derfor igangsatte jeg nogle aktiviteter, der skulle understøtte metarefleksioner over forskellige måder at tale om skolen på.

Det gjorde jeg ved at introducere begrebet ’fortællinger’. Formålet var at skabe rum for, at der kunne eksistere flere, sideløbende men modsætningsfyldte fortællinger om verden, som hver især indfangede perspektiver på sandheden, uden at nogen af dem udtømte den eller uproblematisk afspejlede den. Jeg tog udgangspunkt i vores brainstorm fra første møde og sammenfattede den (bevidst provokatorisk) under overskriften ’Problemfortælling’ som én fortælling om etniske minoriteter i skolen. Samtidig opfordrede jeg til, at vi udfoldede andre fortællinger, der blev formuleret fra andre perspektiver. Derfra arbejdede vi med at rendyrke forskellige perspektiver på og fortællinger om skolen. Denne øvelse fungerede godt; ikke fordi det var nemt at rendyrke perspektiverne (for der var en stærk trang til at nuancere og modificere fortællingerne), men forstået på den måde, at den åbnede for, at lærerne begyndte at udforske de fortællinger, som ikke lå lige for. I modsætning til brainstormen, en form

som inviterer til, at man siger det første, der falder en ind og dermed måske afspejler dominerende fortællinger, lagde denne form mere op til, at også modsætninger kunne komme frem, og at fortællinger, som lærerne ikke nødvendigvis identificerede sig med, kunne komme frem. I hvert fald åbnede fortællingsøvelsen for, at der også blev formuleret en resourcefortælling, en kulturmødefortælling og en politikfortælling; fortællinger som adskilte sig afgørende fra perspektivet i den første brainstorm.

Undervejs, men især senere hen, slog det mig, at der eksisterede mange forskellige reflekterede kritikker, selvkritikker og refleksioner blandt lærerne, men at de ofte kun dukkede kortvarigt op og så forsvandt i en mere syntetiserende fortælling – en fortælling som det virkede som om der var meget mere konsensus omkring end kritikkerne. Kritikkerne udfordrede rummet og fik folk op af stolene, mens de syntetiserende fortællinger virkede samlende på gruppen og bekræftede nogle kollegiale relationer og nogle billeder af, hvordan det var at være lærer. Arbejdet med de rendyrkede fortællinger skabte en ramme for, at kritikkerne kunne blive udfoldet og udforsket, og uden at den, der fremførte dem, blev nødt til at identificere sig fuldstændigt med dem, forpligte sig på at 'løse' problemet eller tænke kritikken fuldstændigt igennem.

Jeg oplevede øvelsen som en slags gennembrud i vores arbejde: Jeg syntes, at jeg nu havde fundet en form, der kunne skabe rum for arbejdet med kritik og udforskning af egne perspektiver, og jeg oplevede for første gang, at lærerne og jeg også delte mange kritikker af og iagttagelser om etniske minoritetslevers skolegang.

Det betød ikke, at de syntetiserende fortællinger forsvandt, eller at det blev super nemt at formulere eller tænke kritik. Kritikken var i høj grad afhængig af den særlige opfordringsstruktur, som øvelsen udgjorde, og kunne ikke bare overføres til andre sammenhænge. Det viste sig fx, da jeg igen bad lærerne om at lave en slags reflekterende team-øvelse i deres grupper, hvor de skulle skrive forskellige fortællinger frem. Det lykkedes ikke, og jeg synes at lærerne hverken var fokuserede eller kunne abstrahere fra de syntetiserende, anekdotiske beretninger. Igen havde jeg fornemmelsen af at komme anstigende med en øvelse, der slet ikke ramte ind i de oplevelser, lærerne havde.

På mødet brugte vi også tid på gruppedannelse. Den tog udgangspunkt i en brainstorm om relevante temaer og blev udvidet med de 'rendyrkede fortællinger'. I sidste ende kom det alligevel nok ikke til at påvirke de endelige temaer

særligt meget. Overskrifterne var Koncentration gennem leg; Kategorisering og symboldækning; og Forældres sociale forudsætninger. Jeg gik ind i diskussionerne og forsøgte at udfordre dem, men forsøgte egentlig også at holde mig ret meget tilbage og lade lærerne definere projekterne, selv om jeg havde anker eller var forundret over dem alle sammen på forskellige måder. Jeg syntes, at ingen af dem udfoldede sig som jeg havde forestillet mig ud fra mit teoretiske perspektiv, men var samtidig optaget af, at overskrifterne skulle være meningsfulde for lærerne.

Vi afsluttede mødet med at udfylde den evalueringsmodel, alle udviklingsprojekter på skolen skulle udfylde. Det var ret nemt at beskrive projektet, og det snakkede vi om var udtryk for, at vi havde fundet et fokus. Dog var det svært at beskrive det punkt i evalueringsskemaet, der hed *Tegn*, hvor vi skulle beskrive det forventede udbytte af projektet. Det punkt virkede bremsende, fordi det repræsenterede en anden logik – en logik om produktion og målbare resultater – end den, vi havde arbejdet ud fra på mødet. Vi endte med at forholde os lidt frit til dette punkt og jeg foreslog, at vi ikke skulle føle os mere forpligtede på det punkt, end at vi kunne justere det undervejs, efterhånden som vi lærte nyt og projektet bevægede sig i nye retninger.

Aktionsforskningsprojektet: Styrkelse af etniske minoritetselevers faglige læreprocesser. Evalueringsmodel

Projektets sammenhæng

Projektet er begrundet i en stor og øgende forskel mellem minoritets- og majoritets elever i forhold til det faglige niveau og færdiggørelse af ungdomsuddannelser.

Mål/visioner

Projektets vision er en styrkelse af faglige læreprocesser blandt etniske minoritets elever og udvikling af en multikulturel pædagogik i og omkring fagene.

Tegn

Når projektet er implementeret skal etniske minoritetselevers faglige læreprocesser være styrket.

Fokus på elevernes (og forældrenes?) kompetencer.

Styrket viden om og arbejde med elevernes særlige sproglige forudsætninger (såvel deres ressourcer som deres udfordringer)

Arbejde med ulighed i institutionen

Bredere succeskriterier i undervisningen og pædagogikken

Større helhed i børnenes liv

At have fokus på at arbejdet med etniske minoritets elever både indebærer nogle almene pædagogiske og didaktiske overvejelser og nogle som er særlige for minoritets elever.

Projektet skal både skabe ny viden og ny praksis om ovenstående.

Generelt er tegnene ikke nødvendigvis målbare ud fra kvantitative kriterier, men ud fra kvalitative vurderinger.

Uddrag af model fra august 2008

Mødet var præget af forventningsfuld frustration: Der var både begejstring og forventningsfuldhed over for at skulle i gang med noget spændende og vigtigt, men også usikkerhed og frustrationer over, at det stadig var temmelig uklart, hvad der skulle foregå. Efter mødet var der flere, der sagde, at NU havde de en klarere fornemmelse af hvad der skulle foregå, og at det var en stor lettelse. Jeg oplevede også mødet som bedre end de foregående, og jeg var meget mere tilfreds med min rolle, som var mere aktiv og offensiv, og hvor der kom nogle

bedre diskussioner, fordi jeg gik ind i deres diskussioner og udfordrede dem mere direkte end tidligere. Det var rart at få lov at være rigtigt til stede!

De efterfølgende møder foregik i delprojektgrupperne og var meget forskellige. Vores indledende delprojektmøder var korte (ca. 1½ time) og lå samlet på én dag. Det var ret heftigt for mig, fordi alle møderne var meget intense: energiske og famlende og på forskellige måder fulde af kampgejst – hvad enten det viste sig som frustration eller begejstring. Vores opfølgende møder lå alle i september-oktober.

Forældresamarbejdsgruppen var den, som havde nemmest ved at definere et projekt, og allerede på det første møde i undergruppen blev grundstenen lagt. Lærerne brugte lang tid på at diskutere udfordringerne i skolehjemsamarbejdet, og på at tale om forældre som på forskellige måder var svære at samarbejde med. Jeg blev overrasket over, hvor meget lærernes egne frustrationer over skolehjemsamarbejdet fyldte i snakken, og især af hvor meget oplevelsen af krydspres – og i det hele taget af at være presset og afmægtig – fyldte.

Minoritetsforældrene blev mange gange talt frem som nogle, der ikke forstod det danske skolesystem og derfor var svære at samarbejde med. Det blev mange gange forklaret med, at forældrene havde en anden kultur eller havde erfaringer fra andre skolesystemer. Jeg hørte den kulturelle forklaring som et forsøg på at forstå forskellene som meningsfulde og som nysgerrighed efter at vide mere om forældrenes baggrunde, men samtidig var min kritisk-multikulturalistiske rygmarvsreaktion en afstandtagen til det, jeg oplevede som kulturaliseringer og essentialiseringer. Jeg prøvede at introducere et mere relationelt perspektiv på skolehjemsamarbejdet, men jeg syntes ikke, at det trængte igennem.

Til sidst på mødet skete der dog noget nyt. En af lærerne foreslog, at vi spurgte forældrene, hvordan de oplevede skolehjemsamarbejdet, og vi blev enige om, at det skulle være gruppens første pædagogiske eksperiment. Jeg foreslog, at vi organiserede det som et fremtidsværksted, og at jeg organiserede det sammen med en kollega. Vi blev enige om at holde mødet som en totrinsrakiet: et første forberedende møde og dernæst et større møde for flere forældre. Det var jo dejligt konkret, og planlægningen af et møde gik i gang. Der skete en markant ændring af stemningen på mødet efter dette, fra frustration og afmagt til begejstring og gåpåmod.

På det næste møde med gruppen inviterede vi skoleinspektøren med, for at vi skulle have et mandat til at træffe beslutninger sammen med forældrene, når vi holdt fremtidsværkstedet. Vi indledte mødet alene. En af lærerne havde lavet et program for forældremødet, som vi diskuterede igennem. Vi diskuterede videre, hvordan vi skulle organisere aftenen, og vi fik styrket 'deltagelses'dimensionen og understreget, at vi skulle lytte og gøre os umage med at bryde vaner og forestillinger om hvilke forældre, der fx kunne inddrages i planlægningen af det næste møde. Undervejs skete der nogle skred i retning af det traditionelle, orienterende forældremøde, men når jeg påpegede dette eller prøvede at trække det i en anden retning, var lærerne med på pointen og tænkte med. Lærerne havde glemt at bestille tolk, og det blev ordnet med det samme. Imens det blev ordnet, snakkede jeg med den anden lærer, og vi diskuterede hvilken afgrænsning, der rent praktisk lå i tosprogsbegrebet. Spørgsmålet åbnede for nogle refleksioner om de forestillinger, der kan ligge implicit i den måde, begrebet tosproget bruges på, og læreren udfoldede spontant nogle kritiske analyser af forestillingen som udtryk for en 'colonial-agtig' mentalitet. Jeg blev meget overrasket, for hidtil havde jeg ikke bidt mærke i den slags refleksioner.

Da skoleinspektøren senere kom med på mødet, var han meget positiv og aktiv. Han støttede op om projektet og tilbød at møde op, men det var også tydeligt, at gruppen havde været igennem nogle erkendelser som baggrund for mødeplanlægningen, som ikke var selvfølgelige, og som skoleinspektøren ikke bare lige kunne springe ind i. Jeg oplevede, at skoleinspektørens tilstedeværelse havde betydning for gruppens muligheder for at etablere et frirum at reflektere i. Uanset hans positive opbakning repræsenterede han i praksis institutionen, ledelsen, og handlepresset, hvilket gjorde det svært for lærerne at være kreative, legende og selvkritiske.

På mødet i delprojektgruppen, *Kategorisering og symboldækning*, var der god energi og begejstring på første møde, men også en hel masse positioneringer. En lærer positionerede sig mange gange som den vidende og den offensive, der refererede til undersøgelser, artikler og eksperter hun kendte. Jeg oplevede, at hun og jeg kæmpede om pladsen som den vidende og som den teoretiske autoritet. Der var også kampe internt i gruppen, som var splittet mellem blandt andet sproglige og kulturelle perspektiver og forskellige faglige indgange til forståelsen af gruppens fokus. Midt i alt dette havde naturfagslæreren svært ved at

koble gruppens arbejde til sine naturfaglige perspektiver og interesser. Jeg oplevede diskussionerne som intense og motiverede, men også som frustrerede og tilspidsede.

Jeg introducerede nogle fagbegreber fra sprogforskningen (access og voicing) som et indspil i diskussionen, og det førte nogle gode diskussioner med sig, hvor lærerne reflekterede med begreberne. Vi besluttede at læse en artikel og videofilme noget undervisning, og så diskutere ud fra begge dele. En af lærerne besluttede at iværksætte et pædagogisk eksperiment med inddragelse af elevernes modersmål i sin undervisning mens jeg filmede; et eksperiment, som rent faktisk lå i forlængelse af de begreber, jeg introducerede. Eksperimentet blev af forskellige grunde aldrig til noget.

På det næste møde skulle vi diskutere nogle korte klip fra de videoer, jeg havde optaget i klasserne. Jeg havde udvalgt nogle korte klip, jeg syntes var interessante, men syntes egentlig at det havde været svært at vælge nogle klip ud, og at der ikke var noget, der var oplagt interessant i gruppens sammenhæng. Det blev en meget træg omgang. Det satte ikke noget særligt i gang at kigge på videoerne, og det var meget svært at komme ud over de almindelige betragtninger om, at eleverne var rolige/urolige, at en elev havde det svært eller lignende. Jeg havde ikke tænkt noget særligt analytisk perspektiv, men håbet at det ville dukke op undervejs. Det gjorde det ikke. Den lærer, som var uddannet i dansk som andetsprog, og som jeg vurderede som meget dygtig til sit fag, snakkede helt anderledes end den lærer, der var naturfagligt uddannet og aldrig havde arbejdet med dansk som andetsprog før. Men i begge tilfælde var det svært at finde et fokus, som var relevant. Jeg tænkte, at lærerne virkede meget frustrerede, formentlig fordi de havde en forventning om at blive udfordret på et højt niveau, og det ikke rigtigt skete. Der var ikke meget dynamik eller gensidig inspiration, og jeg tror vi alle tre gik frustrerede derfra.

Mit første møde med *Koncentration gennem leg-gruppen* oplevede jeg som meget svært og trægt. Det var svært at finde et fælles mødepunkt for de to lærere. Hver gang den ene havde en ide, var det svært at oversætte til et fokus, som kunne være fælles. Jeg havde også meget svært ved at træde ind, både fordi jeg ikke havde så mange erfaringer med den ene lærers praksis, og fordi der ikke var så meget energi i gruppen at koble sig på. Der blev kredset om læringsstile og alternative undervisningsformer, og vi diskuterede dels, hvordan vi kunne

undgå at skulle genopfinde den dybe tallerken og dels, hvordan det kunne kobles til minoritetsperspektivet. Vi besluttede, at de to skulle filme hinandens undervisning og så kunne vi diskutere fælles og forskellige erfaringer derfra.

Kort før vi skulle holde vores næste møde, hørte jeg tilfældigt, at det ikke var lykkedes for lærerne at filme hinandens undervisning. Jeg blev forbavset og frustreret; både over at det ikke var lykkedes for dem, og over at jeg ikke havde fået det at vide noget tidligere. Det fik mig til at spekulere over, hvilken rolle projektet spillede for dem i deres travle hverdag, og hvordan de oplevede projektet – var det overhovedet ikke lykkedes for mig at gøre projektet meningsfuldt for lærerne, eller var det bare noget de deltog i ’for min skyld’? Og hvis det var, hvorfor sagde de så ikke noget?

Til vores næste møde var den ene lærer syg, og den anden lærer og jeg holdt møde alene. Vi besluttede at gå væk fra den fælles overskrift og bare koncentrere os om det, som hun brændte for. Det blev særligt vigtigt at handle hurtigt, fordi læreren skulle holde orlov i fire måneder. Vi diskuterede, hvordan man kunne tilrettelægge et forløb, der indtænkte en vikar, og som kunne køre på lavere blus uden hende, og så det kunne blive samlet op, når hun kom tilbage.

Jeg oplevede det som en stor lettelse for os begge to at skifte fokus, for overskriften var blevet dræbende. Derfra var det et spændende møde med masser af energi, et rimeligt klart fokus og et højt fagligt niveau. Læreren interesserede sig for matematik ikke kun som regning men også som udvikling af et matematikssprog, og det havde hun tidligere arbejdet meget med. Hun nævnte, at matematikssproglig udvikling var særligt svært for nogle af de tosprogede, men sagde ikke noget om hvordan eller hvordan hun arbejdede med det.

Vi blev begge begejstrede og supplerede hinanden godt. Vi diskuterede associativt, og det var et nemt rum for os begge at lege med nye ideer og perspektiver i. Mange gange var det mig, der foreslog et perspektiv, og læreren der supplerede med konkrete eksempler eller forslag – vi inspirerede hinanden meget.

Vi udtænkte et relativt konkret forløb om logbøger, der indbyggede forældre-samarbejde og arbejde med matematikssprog og matematikerfaringer også på elevernes forskellige modersmål. Læreren ville filme sin undervisning som del af sin forberedelse af eksperimentet. Vi aftalte, at hun ville holde mig orienteret. Men det skete ikke, og jeg fik ikke samlet ordentligt op på det.

Læreren udtrykte stor lettelse over dette nye fokus og over, at hun kunne være med i projektet, selv om hun skulle være væk fra det i så lang tid.

I slutningen af oktober holdt vi med en dag imellem to eftermiddagsmøder for hele gruppen samlet. Der var to nye deltagere i gruppen; en lærer som havde været med på gruppens første møde og en nyansat pædagog, begge børnehaveklasseledere.

Fordi der var nye i gruppen skulle vi bruge tid på at reorganisere undergrupperne, og undergrupperne skulle orientere hinanden om deres arbejde. Desuden havde jeg tænkt at deltage mere offensivt og holde oplæg om kulturbegrebet hhv. multikulturel pædagogik, fordi jeg dels syntes, at det kunne være en måde at få et fælles sprog på i gruppen og dels kunne være en kvalificering og målretning af gruppens arbejde. Det var også en konsekvens af, at jeg syntes det var svært at diskutere i den store gruppe og bedre at lægge de vægtige diskussioner ud i undergrupperne. Derudover havde jeg også en ambition om at introducere en ny forståelse af hvad teori er – som en indgang til at anlægge en kritisk distance til egne erfaringer eller analyser.

Første møde handlede om kulturbegrebet, hvor jeg introducerede et kulturbegreb, der forsøgte at indfange kulturer som komplekse og modsætningsfyldte størrelser. Diskussionerne var energifyldte og forsøgte at indfange mange komplekse problemstillinger, men de var også til tider ophidsede og følelsesladede. Diskussionerne rørte blandt andet ved spørgsmål om racisme og fordomme. Lærerne havde forskellige erfaringer og faglige forudsætninger for at diskutere disse forhold, og nogle af lærerne blev gensidigt provokerede af hinandens holdninger og analyser. Det var tydeligvis nogle diskussioner, som berørte vigtige temaer for gruppens deltagere. Jeg oplevede mødet som spændende, men også som krævende; både fagligt (om at holde et fokus og sammenfatte diskussionerne) og organisatorisk (om at understøtte en proces som var følelsesladet, og hvor jeg oplevede forventninger til mig om at mediere i noget, der nogle gange mindede om et skænderi).

Da jeg holdt mit oplæg, ændrede stemningen sig markant til meget mere fokuseret. Der var mange spørgsmål, kommentarer og paralleliseringer til egne erfaringer. De teoretiske perspektiver virkede på den måde tydeligvis relevante for lærerne, men samtidigt etablerede de en form for distance til de personlige

erfaringer, som ikke længere blev diskuteret alene subjektivt, men som nu kunne spejles i de almene betragtninger. Måske var det også en lettelse at komme til at tale om racisme og kultur, uden at det blev så følelsesladet?

Imellem de to møder snakkede jeg med kontaktpersonen for gruppen. Hun havde talt med de andre lærere og fortalte, at flere af lærerne havde oplevet diskussionen som meget voldsom og var blevet stødt over diskussionen lærerne imellem. Flere af lærerne havde bedt om, at jeg var mere styrende og 'læreragtig' og holdt diskussionerne – og lærerne selv – i kort snor.

På det efterfølgende møde startede vi med at danne grupper. Relativt hurtigt dannedes de grupper, som holdt resten af forløbet. Forældregruppen var uændret, men kategoriseringsgruppen mistede en lærer, og til gengæld gik en af de nye lærere ind. Gruppen om koncentration gennem leg blev nedlagt. Til gengæld blev der dannet en ny gruppe om sprogforståelse med den anden nye lærer og to øvrige lærere. Matematiklæreren, som havde planlagt et forløb i matematik, og som skulle på orlov, var alene.

Jeg holdt oplæg om multikulturel pædagogik, men det var trægt, og folk virkede trætte, så vi sluttede tidligt.

Efter dette så jeg ikke matematiklæreren fra enmandsgruppen mere. Hun holdt orlov og vendte ikke tilbage til skolen. Vi kommunikerede en lille bitte smule på Facebook, men vi fik aldrig samlet op på planerne.

Tredje fase: Fordybelse i undergrupperne. Lytning og lettelse.

November 2008 – marts 2009: 2 fællesmøder og 2-5 møder i delprojektgrupperne

Herefter var det markant, at det var i delprojektgrupperne, der virkelig skete noget. De blev nogle selvstændige enheder, på den måde at der blev opbygget et fællesskab og en fælles referenceramme, og der var rum til at arbejde meget erfaringsnært og få de (selv)kritiske refleksioner på banen. I delprojektgrupperne blev der snakket om sårbarheder og ambitioner knyttet til det pædagogiske arbejde. Måske var det her, fokus på lærerens arbejdsliv og lærerens rolle i

multikulturel pædagogik for alvor blev etableret som perspektiv for mig og for lærerne? Og her hvor diskussionerne blev meget mere konkrete og mindre generaliserende?

I denne periode arbejdede vi ret konkret med refleksioner og erfaringer. Jeg udfordrede deltagerne til (og var selv med til) at lede efter modsætninger eller rendyrkede forskellige perspektiver på deres erfaringer. Rent praktisk foregik det oftest ved, at jeg efter nogen tids diskussion om det tema eller spørgsmål, vi arbejdede med, greb pennen og forsøgte at organisere pointerne i en mindmap eller i forskellige temaer. Jeg gjorde det i dialog med de øvrige deltagere. Når de var skilt ud som adskilte pointer, gik vi i gang med at udfolde dem eller sætte øvrige temaer på, som pludselig trådte frem, fordi pointer blev så relativt rendyrkede og klare. Denne proces var ofte legende og kreativ, og jeg oplevede den som rigtig god på mange måder. For det første var det en proces, som gjorde det legitimt at sige hvad som helst; at afprøve perspektiver, analyser og holdninger uden at man nødvendigvis forpligtede sig på at mene det fuldt og helt. For det andet kom lærerne til at beskrive deres praksis på nye måder, hvilket skabte nye erkendelser i gruppen. Fordi pointerne ikke blev stillet op som konkurrerende men som supplerende, blev det muligt at formulere kritik og sårbarhed i mindmappen eller i diskussionerne omkring den. Ofte blev sårbarhederne ikke skrevet frem som separate temaer, men tematiseringen tydeliggjorde lærernes positioner. På den måde blev det muligt at etablere et ret stærkt kritisk og analytisk perspektiv på praksis. Noget senere gik det op for mig, at det ikke bare var en god øvelse for lærerne, men at det også var en helt afgørende øvelse for mig; det var den der gjorde det muligt for mig at lytte ordentligt til lærerne. Jeg kunne langt bedre høre og tage alvorligt, at de var frustrerede eller trætte af et eller andet, når jeg samtidig også hørte deres ambitioner, deres ønsker og deres oplevelse af afmægtighed – og forstod hvordan de spillede sammen. Jeg kunne med andre ord lade være med at stirre mig blind på, at noget kunne tolkes som mangelsyn, når jeg kunne høre den kompleksitet af ambitioner og afmagt, som i høj grad formede lærernes dagligliv.

Hvis jeg virkelig slår ud med armene kan man sige, at jeg måske der for alvor fik blik for dem som subjekter og ikke bare som undervisere. Det gjorde det muligt i langt højere grad end tidligere at etablere projektet som noget fælles, fordi jeg ikke længere var så optaget af at få lærerne til at holde op med at tale

om sig selv og alt det der stod i vejen, men jeg kunne se, at lærernes frustrationer i høj grad var både relevante og interessante for hele forståelsen af multikulturel pædagogik.

Min rolle udviklede sig (også) i denne fase. Jeg blev på den ene side mere tydelig og spillede langt mere eksplicit ind med perspektiver, analyser og præsentation af både forskning og egne erfaringer. På den måde var jeg mere styrende og turde insistere på nogle bestemte perspektiver. Men samtidig synes jeg egentlig også, at gruppen (eller deltagerne individuelt?) blev mere synlig(e), fordi vi fik bearbejdet deres perspektiver mere systematisk. Det gjorde samarbejdet mere organisk, og på mange måder langt mere tilfredsstillende for mig at være i. Men samtidig blev samarbejdet også mere intimt og følelsesladet; svære oplevelser og skrøbeligheder blev trukket frem og bearbejdet analytisk, og ikke sjældent kørte jeg fra et møde og var i tvivl om, om jeg ordentligt havde hørt eller anerkendt de skrøbeligheder, som deltagerne havde lagt frem, eller om ønsket (mit ønske?) om fremdrift og kritisk analyse havde ført til, at jeg bare havde brugt det som afsæt for endnu en analyse, og om jeg på den måde trådte på en, der lå ned. Det var et krævende rum at manøvrere i, og selv om jeg oplevede meget stor kollegial solidaritet, oplevede jeg, at forventningen var, at det var mig, der i sidste ende skulle samle op og (analytisk) gøre noget ved afmagtsoplevelserne, konvertere dem til en drivkraft og finde deres handlingsperspektiv.

Refleksioner over tredje fase:

Flere af lærerne beskrev her vores forløb (og mig) i meget positive vendinger. Et par stykker talte om projektet som dét frirum eller dét lyspunkt, der gjorde det til at holde ud at gå på arbejde, og flere talte om, at hvis man bare kunne diskutere sit arbejde på denne måde i hverdagen, og det ikke var så svært at komme til at reflektere ordentligt i lærergruppen, ville det være rigtig dejligt. På den måde blev der lagt mange følelser og forventninger ind i vores arbejde, og der var nogle store håb om, at det kunne forløse mange af deres frustrationer. Det gav et stort drive i vores arbejde, men det var også et meget stort ansvar for mig at bære – særligt fordi de oftest hængte deres begejstring for arbejdet op på min rolle i det.

Jeg tænkte i perioder på vores forløb som et, hvor der i virkeligheden ikke primært blev eksperimenteret, men i højere grad analyseret og diskuteret, og at der i den arbejdsmetode primært var en orientering mod praksis, eller at pædagogisk praksis var horisonten for diskussionerne. Men senere tænkte jeg, at det måske ville være mere rigtigt at sige, at eksperimenterne var analyserne. Der hvor vi legede, udviklede, afprøvede og tog chancer var i etableringen af nye forståelser af, hvordan den pædagogiske situation og udfordring overhovedet

skulle forstås. Det fik selvfølgelig betydning for praksis, men fokus var egentlig langt bredere og favnede ikke bare det handlingsorienterede, men også det mere samfundsmæssige.

Og det var i denne proces, at fokus (i store træk) ændrede sig fra danskhed til lighed (eller bredere: fra tilpasning til lighed). Jeg tænkte på et tidspunkt over, om det havde at gøre med, at vi tog diskussionen konkret – eller at vi tog den abstrakt, men jeg tror egentlig umiddelbart, at det skyldes nogle andre ting. Fx det at det blev muligt at diskutere modsætninger, kritik og drømme. På den måde dukkede der fx nogle andre alliancer op – nogle modsætninger forsvandt eller ændrede karakter (fx mellem forældre og lærere – der deler det fælles vilkår at arbejde inden for en skole præget af new public management), mens der markant blev skabt et andet rum for formuleringen af deres utopier – som noget de stræbte imod, men også som noget de ikke uproblematisk kunne føre ud i livet. Det vil sige, at der opstod en eller anden slags kritisk distance til deres egen praksis, uden at de undsagde den, og en tydeliggørelse af nogle af de dilemmaer og kompromiser, den praksis er udtryk for. Vi kunne mødes omkring mange af de helt overordnede tanker og utopier om, hvad uddannelse skal, og når de ambitioner kunne bruges til at reflektere med, blev fokus langsomt flyttet. Jeg understøttede selvfølgelig processen på en ganske bestemt måde i retning af fx etableringen af et minoritetsperspektiv og gennem præsentation af begreber og analyser fra multikulturel pædagogik-feltet, men når det fik den gennemslagskraft, var det også fordi det vakte genklang i forhold til nogle af deres egne pædagogiske bestræbelser og erfaringer.

En af de væsentligste ting, der skete i denne periode, har at gøre med lytning. Jeg arbejdede – jeg kan se af mine noter, at jeg i flere sammenhænge endda nærmest kæmpede – med at etablere en stærkere lyttepraksis, forstået som etableringen af for i og uden for undervisningen hvor elevers og læreres perspektiv kunne komme stærkere frem (som udgangspunkt for at lærerne kunne arbejde med det) i modsætning til det, som jeg i mine noter på et tidspunkt beskrev som informeringsfetichisme, det vil sige et stærkt fokus på at fortælle og informere om skolens behov og praksis. Der var en stor vilje i gruppen til at lytte til eleverne og forældrene, men samtidig har lyttepraksissen været et ret radikalt brud med deres sædvanlige lærerrolle og derfor ekstremt svært for lærerne at fastholde konsekvent og systematisk.

En af pointerne med at etablere en lyttepraksis (og et lytteperspektiv) kommer ud af et kritisk minoritetsperspektiv og ønsket om at skabe mulighed for en inkluderende, anerkendende praksis. Sidenhen tænkte jeg, at lyttepraksissen i virkeligheden ikke kun var orienteret mod elever og forældre, men også – og måske væsentligere – mod gruppen selv. For det første viste det sig på den måde, at vi etablerede en arbejdsform, der gjorde det nemmere for mig for alvor at høre hvad de sagde og lytte til deres perspektiv, og at det var som en konsekvens af lytningen

at jeg langsomt gik i gang med at etablere et lærerperspektiv i mit arbejde. Og for det andet tror jeg det har betydet, at lærerne blev bedre til at høre hvad de selv og hinanden sagde (på nye måder); at de faktisk fik et rum, hvor de kunne tage deres egne kritikker, ubehag, tilpasninger og utopier alvorligt og så at sige forstørre eller fokusere på dem som sprækker i deres egne fortællinger, som de måske ikke rigtigt havde set eller taget alvorligt før. Det var altså ikke bare mig, der blev i stand til at lytte til lærerne; lærerne selv fik mulighed for at lytte og tage alvorligt de kritikker, de kunne rejse, og det ubehag de – også – følte mod den praksis, de selv var involveret i. På den måde gjorde lytningen det muligt for lærerne at formulere en kritik af praksis indefra og dermed etablere en friere distance til deres dagligdag på skolen.

Fjerde fase: Afrunding, fællesskab og positionering

Marts – juni 2009: 1 fællesmøde og 1-2 møder i delprojektgrupperne

Langsomt begyndte arbejdet at koncentrere sig om, hvordan projektets erkendelser og resultater skulle formidles. Det havde været en løbende diskussion i gruppen, hvordan dette kunne gøres: Flere gange havde lærerne talt om, at der eksisterede en slags jantelov på skolen, der gjorde det svært at tale kritisk og reflekterende om pædagogik; at der generelt var dårlig formidling af udviklingsarbejde og kursusvirksomhed på skolen, og at de andre lærere burde vide mere om det arbejde, der blev udført i vores gruppe. Der blev samtidig også talt om, at det var svært at formidle vores resultater, fordi de var så diffuse (og havde været længe undervejs!) og komplekse. Der var en del kritiske refleksioner over formidlingen af projektet til skolens øvrige lærere på lærermøder; kritik som også tydeliggjorde, at delprojektgrupperne ikke havde særlig stor føling med, hvad de andre delprojektgrupper havde arbejdet med. Men selv om det havde været en løbende diskussion, antog overvejelserne nogle andre former nu, hvor de også skulle fungere som afrunding af gruppernes arbejde.

I maj mødtes repræsentanter fra gruppen med skolelederen for at afrapportere. Inden da var der gået et stort arbejde med at opdatere den evalueringsmodel, som vi havde udfyldt i starten af projektet, og med at tale om hvilke erkendelser, vi syntes det var vigtigt at formidle videre til skolen. Mødet virkede på mange måder som en eksamen; flere af lærerne var nervøse og havde forberedt

sig godt på at fortælle om deres delprojekter og talte meget rosende om projektet og deres eget udbytte. Skolelederen var på sin side optaget af at bløde stemningen op og høre deltageres vurderinger af, om der var kommet noget godt ud af projektet. Derimod syntes jeg, at det var meget svært at få diskussionen op på det mere almene plan, som var der, hvor jeg syntes, at der var noget at komme efter, og både lærerne og skolelederen talte om de konkrete forløb, der var foregået i projektet, og om hvordan de kunne følges op på næste år. Jeg præsenterede nogle af de centrale, overordnede, analytiske pointer knyttet til hvert projekt, og lærerne tilsluttede sig disse. Men om skolelederen forstod dem eller havde nogen billeder af, hvad han kunne bruge dem til, var jeg ikke overbevist om. Det forekom mig ikke, at det rigtigt lykkedes os at formidle det indholdsmæssige i projektet tilstrækkeligt. Han udtrykte stor (og lettere overrasket) tilfredshed med projektet.

Arbejdet med at udvikle standsede ikke, men afrundingsarbejdet betød, at to nye diskussioner kom i fokus. Gruppen var dels optaget af, hvordan arbejdet skulle formidles til kolleger og ledelse, og dels af hvordan gruppens medlemmer selv kunne holde fast i deres erkendelser og bruge dem i det daglige arbejde, når projektet officielt var slut. Begge diskussioner var orienteret mod at konkludere og forankre.

Konklusionerne blev oftest skrevet ned af mig. De opstod inspireret af (men sjældent formuleret eksplicit i) de løbende diskussioner i delprojektgrupperne, og når jeg præsenterede dem som konklusioner for delprojektgrupperne, blev de diskuteret grundigt og gav anledning til nye refleksioner. Konklusionerne virkede samlende og syntetiserende på erkendelserne og støttede op om deltageres og mine oplevelser af, at der var sket en markant og systematisk udvikling i projektet.

Eksempler på konklusioner formuleret i projektet

- Fra fokus på danskhed til fokus på lighed
- Alle faglige projekter er altid også identitetsprojekter
- To måder at arbejde med elevernes inputs:

Fagliggørelse

At arbejde med elevernes input ved at koble dem til den faglige kontekst for at støtte elevernes viden og udvide det faglige indhold gennem nye eksempler

Eksotisering

At arbejde med elevernes input som noget 'særligt', der ikke er koblet til det faglige. Støtter ikke elevernes viden og udvider ikke det faglige indhold.

Samtidigt med formuleringen af konklusionerne skete der ændring i den måde, gruppen opfattede sig selv på. Selv om delprojektgrupperne allerede i nogen tid havde fungeret som relativt selvstændige enheder med stærke fællesskaber, blev dette forstærket i denne periode. Gruppens arbejde blev af og til talt frem som noget der var lykkedes og var færdigt, hvorved sprækkerne i succeserne og det stadige arbejde med at fastholde og udvikle erkendelserne blev nedtonet. Det kan vel siges at være en del af gruppens institutionaliseringsproces, at vi talte os selv frem som en faktisk, organisatorisk enhed? Og samtidig med orienteringen udad, blev der talt et stærkere billede frem af en gruppe, der var noget særligt og som adskilte sig fra (var i opposition til) den øvrige lærergruppe. Behovet for forandring blev således talt frem i forhold til gruppemedlemmernes egne forståelser af, hvad der var kommet ud af projektet, og i forhold til gruppemedlemmernes (muligvis stigende?) frustration over skolens træghed, manglende anerkendelse af faglighed og manglende pædagogiske profil og bevidsthed. Disse frustrationer kom blandt andet frem i forhold til arbejdet i dansk2-teamet, som nogle af gruppens deltagere var medlemmer af. Der var en bred oplevelse af, at dansk2-teamet, som kunne bidrage med en faglig kvalificering af skolens arbejde også på de områder, vi havde arbejdet med i projektet, ikke havde en tilstrækkeligt fremtrædende rolle på skolen, og at teamets viden ikke blev brugt i tilstrækkelig grad. Det blev set som eksempel på, at faglig viden på tosprogsområdet blev negligeret, og at de faglige eksperter, der var på skolen, ikke blev taget alvorligt. Gruppen spejlede sig langt hen ad vejen i den analyse af dansk2-teamets situation.

Langt hen ad vejen talte vi i gruppen stadig om institutionsforandringer i form af nye aktiviteter, som gruppens medlemmer kunne være ansvarlige for, fx i form af et fast intromøde for etniske minoritetsforældre, når de ankom til skolen, og etableringen af gruppen som en ekspertgruppe, som lærere og ledelse kunne kontakte, når der var konkrete udfordringer. På den måde var ambitionerne høje, men også afhængige af at gruppen kunne bevare et højt aktivitetsniveau, og af at ledelsen bakkede systematisk op om gruppens arbejde.

En anden ide var etableringen af en læsegruppe eller erfa-gruppe, hvor de af gruppens medlemmer, der ønskede det, sammen kunne fortsætte det faglige fokus og den faglige udvikling. Det var tanken, at jeg kunne besøge gruppen på deres eller mit initiativ et par gange i det efterfølgende skoleår. Alle lærerne fra to af de tre delprojektgrupper meldte sig som interesserede, mens en enkelt fra den sidste gruppe meldte sin interesse. To lærere fra den sidste gruppe syntes, at det var for svært at koble projektet til deres arbejde og var ikke interesserede i at fortsætte.

Refleksioner over fjerde fase:

I denne proces blev der både talt et stærkt gruppefællesskab frem, og en ensomhed eller isolation, fordi gruppens medlemmer ikke mente, at de blev genkendt eller anerkendt på deres (nye) faglige kompetencer blandt ledelse og de øvrige kolleger.

Min rolle i forlængelse af alt dette blev i mindre grad den udfordrende og destabiliserende, og i højere grad en alliancepartner og en del af gruppens 'vi', når vi talte om, hvad vi som gruppe havde nået, og hvad vi som gruppe ville lægge op til af ændringer. I den forstand blev forskelle i erkendelsesinteresser nedtonet i denne fase. Det betød også, at der var meget store forhåbninger til mig om at hjælpe lærerne med at formulere behov og bidrage til en skoleudvikling, der lå i forlængelse af gruppens arbejde.

Arbejdet med at formulere gruppens konklusioner kan også ses i det lys. Konklusionerne var nemlig ikke blot formelle sammenfatninger af gruppens arbejde, men et forsøg på at produktgøre gruppens arbejde. På den måde påtog jeg mig ansvaret for at formulere gruppens arbejde og erkendelser som nogle konkrete produkter, selv om de ikke havde en materiel form. Som produkter havde konklusionerne betydning for gruppens oplevelse af, at vi havde 'nået noget' og formentlig også for lærernes muligheder for at sætte ord på de erkendelser, de havde fået i løbet af projektet. Flere af lærerne talte om, at de havde gennemgået en personlig udvikling

undervejs i projektet, og samtidig med at de syntes, at det var vigtigt, var det også frustrerende ikke at være i stand til at forklare kollegerne, hvad det betød i praksis. Der fungerede konklusionerne som sammenfatninger og metabetragtninger over projektet – og som et alternativt bud på projektets udbytte; et alternativ som var mindre afhængigt af eksterne aktører end fx gruppens forslag til skoleudvikling.

Samtidig med at jeg ikke var i tvivl om, at lærerne oplevede konklusionerne som genkendelige og i den forstand gode repræsentationer af gruppens erkendelser, var det også klart, at de fleste af lærerne ikke havde det begrebsapparat eller faglige overblik, som gjorde dem i stand til selv at sætte ord på erkendelserne på den systematiske eller præcise måde, som jeg forsøgte med konklusionerne.

Jeg oplevede et stort forventningspres knyttet til afrundingsarbejdet, både fra lærerne og fra mig selv. Jeg ønskede at orientere projektets erkendelser mod skolens udviklingsarbejde og at støtte lærerne i at indgå kvalificeret i dette. Samtidigt udtrykte lærerne også, at de var afhængige af min autoritet og position som udenforstående, når de skulle trænge igennem med deres kritikker og forandringsforslag. På sin vis lå disse forventninger fint i forlængelse af gruppens analytiske arbejde med dagligdagen i skolen og de samfundsmæssige rammesætninger for deres pædagogiske arbejde, men det udgjorde også et brud med det frirum og den legende, udforskende tilgang, som vi havde fået opbygget. Nu var det alvor!

Pause i projektet

Juni 2009 – februar 2010

I juni blev jeg sygemeldt med stress. I tiden op til havde jeg måttet aflyse nogle møder, og det heldagsmøde, vi skulle have holdt som afslutning på projektet, blev aflyst. Gruppen, ledelsen og jeg havde talt om, at jeg skulle holde foredrag om vores projekt på et lærermøde inden skoleårets start, men også dette blev udskudt. Lærerne havde – blandt andet – talt om foredraget som en måde at få autoritet bag deres forslag og anledning til at få synliggjort og anerkendt deres arbejde i lærergruppen. Jeg tog ikke initiativ til at arrangere et nyt foredrag, og da jeg vendte tilbage, havde både lærernes behov og mine indgange til projektet ændret sig.

Mens jeg var væk, var der pause i projektet. Lærerne havde opbrugt de timer, de havde fået bevilget af ledelsen, og de havde ikke overskud til at fortsætte projektet alene.

I den periode skete der en række ændringer på skolen. Af de syv lærere, der havde meldt sig som interesserede i at fortsætte arbejdet på frivillig basis og i en ny form – i form af en erfagruppe og halvårlige møder med mig – havde to sagt op, og én havde meldt, at hun alligevel ikke var interesseret i at deltage længere. Gruppen var således nede på fire.

I samme periode var der startet et nyt projekt op på skolen, som handlede om skolehjemsamarbejde med tosprogede forældre²⁴. Projektet blev på skolen talt frem som et, der lå i forlængelse af vores projekt, og som et, der skulle bære dets erfaringer videre. Der var dog i praksis tilsyneladende stor forskel på projekternes organisering, fokus og den konkrete deltagergruppe, og lærerne oplevede ikke projektet som en forlængelse af deres tidligere arbejde.

Samtidig havde skolen undergået nogle store organisatoriske ændringer, der havde betydning for lærernes arbejde, og som det havde krævet meget arbejde og mange diskussioner at føre ud i livet.

Femte fase: Forankring, krise og nyorientering.

Marts – oktober 2010

I foråret 2010 holdt jeg møde med skolelederen, hvor vi talte om, hvad der var kommet ud af projektet, og hvordan det skal spilles tilbage til skolen. Jeg tog en ny version af evalueringsmodellen med, hvor jeg beskrev udbyttet af projektet som etableringen af en ny multikulturel lærerfaglighed (som jeg beskrev) snarere end udvikling af konkrete pædagogiske praksisser eller ændringer i elevpræstationer, sådan som vi havde beskrevet det i starten af forløbet.

²⁴ Dette projekt er beskrevet i Hoff et al. 2010

Evaluering

Projektet har bidraget til styrkelsen/udviklingen af en stærk multikulturel (lærer)faglighed i projektgruppen. Dette indebærer blandt andet følgende:

- En stærk analytisk forståelse af de samfundsmæssige og institutionelle forhold, der ligger til grund for de pædagogiske opgaver, de står over for i den flerkulturelle skole, herunder forståelse af monokulturalisme, monolingvisme og institutionel racisme.
- En kritisk-konstruktiv tilgang til definitionen af pædagogiske problemer, som gør det muligt at tænke i utraditionelle løsningsforslag.
- En forståelse for betydningen af identitet og erfaring i det faglige arbejde og erfaringer med, hvordan denne forståelse kan bruges i det pædagogiske arbejde.
- Indsigt i forskellige lighedsbegreber og erfaring med hvordan dette kan bruges i det pædagogiske arbejde.
- Forståelse for betydningen af sproglige samt minoritets- og majoritets-spørgsmål for undervisning og læring.
- Viden om forskellige måder, elevers (/forældres) forskellige erfaringer og vidensformer kan inddrages, anerkendes og fagliggøres i undervisningen (/skolen).
- Erfaringer med forskellige metoder til erfaringsudveksling og vidensproduktion til videre udvikling af fagområdet.

På den måde er projektets resultater mere omfattende end dem, vi oprindeligt stillede op, fordi de oprindelige 'tegn' er blevet indarbejdet i deltagernes (nye) faglighed.

Uddrag af evalueringsmodel, februar 2010

Jeg foreslog, at man tænkte implementering af projektet i forlængelse af denne formulering af udbyttet, og foreslog konkret, at man kunne etablere et fagteam – på linje med eksisterende fagteam i dansk, matematik og kristendom. Min tanke var, at en velkendt organiseringsmodel ville være relativ let at gennemføre og både ville kunne synliggøre udbyttet og udgøre en ramme for det videre arbejde med fagligheden. Det viste sig dog ikke at være praktisk muligt på grund af skolens eksisterende struktur og igangværende strukturændringer.

Skoleinspektøren udtrykte stor interesse og begejstring for projektets resultater. Men jeg havde endnu en gang fornemmelsen af, at det var svært at formulere projektets resultater på en måde, som gjorde det muligt for ham at forstå og tænke med i overvejelserne over mulige måder at forankre projektet på skolen.

Samme dag som jeg mødte med skoleinspektøren, mødtes jeg med gruppen, som nu bestod af fire lærere; to fra hver af de to grupper, som havde udtrykt størst ønske om at fortsætte.

På mødet diskuterede vi udbyttet af projektet, men i stedet for at diskutere det i form af pædagogisk praksis eller institutionel forankring, lagde jeg op til en afrunding og evaluering, der fokuserede på den faglighed, som jeg mente, at lærerne havde opbygget i løbet af projektet. Dermed håbede jeg dels at diskutere mit blik på udviklingsprojektets resultater, og dels at sætte fokus på nogle af de konkrete, positive resultater, der var kommet ud af projektet. Det var på det tidspunkt min vurdering, at det dels var mere i overensstemmelse med projektgruppens faktiske arbejde at formulere udbyttet som 'multikulturel lærerfaglighed', og dels at det lagde op til en helt anderledes og mere realistisk (men samtidig ambitiøs) måde at anskue udfordringen med at forankre projektets resultater på skolen, end med de oprindelige succesmål om ny pædagogisk praksis. Jeg tænkte, at det var vigtigt at tænke i nogle planer som var bæredygtige, dvs. som det var realistisk at udføre inden for rammerne af lærernes almindelige arbejde, og som ikke var afhængige af, at ledelsen eller skolen bakkede op om dem på en bestemt måde.

Mødet havde startet med en lidt afmægtig stemning præget af frustrationer over den manglende anerkendelse og forankring af projektet på skolen, trods det, at lærerne stadig talte om projektet som vellykket og afgørende for de måder, de gik til deres arbejde og anskuede deres egen rolle. Lærerne fortalte, at projektet var fraværende fra skolen og var druknet i nye projekter, omstrukturering og almindelig travlhed.

Da jeg præsenterede mit forslag til den nye formulering af projektets udbytte – multikulturel lærerfaglighed – var der begejstret tilslutning til formuleringerne og lettelse over at det, der var så kompliceret, og som de ikke selv syntes, de kunne formulere, var blevet formuleret. Derefter skete der en markant ændring af stemningen på mødet. Det kan måske tolkes som udtryk for en fornyet følelse af retning i og tro på projektet, og en oplevelse af, at arbejdet blev anerkendt? Vi besluttede, at lærerne skulle søge ledelsen om timer til at etablere et fagteam eller en læsekreds, som kunne forankre arbejdet med den multikulturelle lærerfaglighed. Afhængigt af udfaldet af denne beslutning aftalte vi at holde et hel- eller halvdagsmøde i starten af efteråret for at runde projektet endeligt af.

Det sidste møde i projektgruppen blev holdt et halvt år efter, i slutningen af september. Skolen, som skulle spare og var i gang med at fyre lærere, havde ikke bevilget timer til etableringen af en læsekrede. Da mødet derfor i praksis foregik i lærernes fritid, aftalte vi at nøjes med at holde et halvdagsmøde. Inden mødet havde jeg telefonisk diskuteret situationen på skolen med en af lærerne og diskuteret, hvad vi kunne bruge mødet til. På baggrund af blandt andet den snak besluttede jeg at lægge vægten på projektets forskningsdel, det vil sige på at præsentere og diskutere mine foreløbige forskningsresultater og mine tanker om, hvordan afhandlingen skulle udforme sig. Det var baseret på to typer af overvejelser:

For det første en overvejelse om at sætte fokus på andre aspekter af projektets resultater, end vi tidligere havde gjort, nemlig ved at synliggøre projektets forskningsaspekt og lærernes bidrag til dette. Forskningsperspektivet havde i praksis udgjort en stor del af processen, men ikke været talt tydeligt frem som en del af resultatet. Jeg vurderede, at det kunne være vigtigt for lærernes syn på projektet og dets resultater, at dette blev talt eksplicit frem, også fordi det understøttede pointen om, at projektet havde produceret væsentlige resultater, selv om det ikke nødvendigvis kunne ses konkret i organisationen.

For det andet havde jeg behov for at diskutere mine foreløbige analyser med lærerne, både for at få kvalificeret eller justeret mine analyser og for at få lejlighed til at stille lærerne konkrete spørgsmål om iagttagelser og teoretiske perspektiver, som kunne kvalificere mine analyser og bidrage med nye perspektiver på forskningsarbejdet.

Mødet indledtes igen med store frustrationer over situationen på skolen og problemerne med at få synliggjort og anerkendt projektgruppens resultater. Men under snakken om forskningsresultaterne blev diskussionerne mere principielle og mere fokuserede på, at projektet rent faktisk havde produceret væsentlig viden, som lærerne kunne være stolte af. Lærerne gav stærkt udtryk for, at forskningsresultaterne var genkendelige og vigtige at få udbredt, og vi førte nuancerede og kvalificerede diskussioner af eksempler på og implikationer af forskningsspørgsmålene og de teoretiske perspektiver. Trods det, at det alene var mig der havde haft ansvaret for forskningsaspektet gennem hele projektet, blev det her tydeligt, at grænserne mellem praksisudvikling og analyse/forskning havde været flydende hele vejen igennem, og at vi også havde etableret et

fællesskab omkring nogle analytiske perspektiver og forståelser af problemstillinger. Det analytiske arbejde var også i høj grad foregået under udviklingsprojektet og havde også været afgørende for projektførelsen.

Konkret lagde jeg blandt andet op til en diskussion af begrebet, empowerment, som jeg igennem nogen tid havde arbejdet med at bruge som analytisk begreb, men som jeg syntes blev udfordret empirisk på uventede måder af gruppens store frustrationer og fokus på de manglende implementeringer af projektet. Det førte til gode og kvalificerede diskussioner, hvor lærerne reflekterede nuanceret over projektets resultater i lyset af empowermentbegrebet.

Kort efter dette møde afholdt jeg det sidste, afsluttende møde med skoleinspektøren og den kommunale tosprogskonsulent, som havde fulgt projektet fra starten. Vi havde afsat det meste af en formiddag til, at jeg kunne præsentere mine forskningsresultater og til en fælles diskussion af, hvordan der på skole- og kommuneniveau kunne følges op på projektet. Det var første gang, jeg oplevede, at vi i dette forum fik etableret en reel, fælles diskussion af forskningsresultaterne og af projektet som forskningsprojekt – og dermed også af nogle af de mere almene analyser og erkendelser, der lå i gruppens arbejde. For det første var det første gang vi havde lang tid til at diskutere vores forståelser og implikationerne af dem. Og for det andet var det første gang, jeg i den kontekst turde insistere på, at forskningsresultaterne var et selvstændigt og et væsentligt udbytte af projektet.

Det betød, at mødet snarere end at være et status- eller informationsmøde fik karakter af et reelt diskussionsmøde, og der dukkede helt nye konkrete ideer til forankring af projektet op; ideer som primært fokuserede på, at lærerne skulle varetage funktioner omkring rådgivning eller sparring inden for tosprogsområdet og i forhold til kolleger på skolen.

Refleksioner over femte fase:

Jeg oplevede det som en lettelse at insistere på, at forskningsperspektivet af projektet kom frem. Jeg oplevede, at forventningspresset på mig (fra ledelse, lærere og mig selv) var langt mindre og langt mere realistisk, fordi projektets resultater kunne få lov at blive diskuteret på egne præmisser og ikke som noget, der skulle 'overføres' til en anden kontekst. I forsøgene på at overføre projektets erkendelser til konkret skoleudvikling skete der på en måde en forvrid-

ning af projektets erkendelser og en reducere af deres kompleksitet. Samtidig blev de kvaliteter, der havde ligget i projektets organisering og proces – etableringen af projektet som et frirum, hvor man måtte dvæle, tvivle, udforske og reflektere kritisk - usynliggjort og instrumentaliseret, når projektet skulle reduceres til skoleudvikling. Jeg oplevede, at fokus på projektets forskningsresultater gjorde det nemmere at anerkende den proces, der rent faktisk var foregået, som et resultat i sig selv, og ikke bare som et middel til det egentlige; til skoleudvikling.

Også for min proces var det produktivt at begynde at tale om aktionsforskningsprojektet som et forskningsprojekt igen, snarere end som et udviklingsprojekt, som jeg skulle lave forskning på. Det gjorde det tydeligere for mig, hvordan det arbejde, der var foregået i projektet, havde været mættet med og båret af relevante, teoretiske analyser, og at projektets erkendelser ikke blot var lokale erkendelser, men almene og interessante erkendelser, der bidrog til udviklingen af det pædagogiske multikulturelle felt. Det gjorde det kort sagt nemmere for mig at træde ud af projektets forandringsambition og tale om projektet i et teoretisk perspektiv; en helt nødvendig bevægelse for at jeg kunne begynde at skrive om projektet.

Kapitel 5

Lærerfaglighed som analytisk begreb

Dette kapitel fungerer som indføring i analyserne og som præsentation af afhandlingens centrale analytiske begreb, lærerfaglighed. Med afsæt i de teoretiske og metodologiske inspirationer, jeg præsenterede i afhandlingens Del I, vil jeg udfolde, hvordan jeg forstår og arbejder med lærerfaglighed, og hvordan begrebet er vokset ud af mødet mellem empirien og mit teoretiske arbejde.

Som tidligere beskrevet tog mit projekt oprindeligt (blandt andet) afsæt i en stigende følelse af, at multikulturel pædagogik, som jeg hidtil havde arbejdet med det, ikke i tilstrækkelig grad tog de udfordringer, som lærerne stod over for i dagligdagen, alvorligt. Jeg havde i stigende grad en fornemmelse af, at multikulturel pædagogik – uanset hvor enig jeg var i de kritiske analyser af eksklusion og monokulturalisme – ikke i tilstrækkelig grad adresserede dagligdagens kompleksiteter eller åbnede for nye bud på, hvordan skolehverdagen kunne organiseres. Jeg oplevede i stigende grad multikulturel pædagogik som noget 'ydre' i forhold til skolehverdagen. Mit projekt – og denne afhandling – skal i høj grad forstås som en bestræbelse på at adressere denne problemstilling og på at udfolde nogle nye bud på multikulturel pædagogik; bud som er forankret i skolens dagligdag og i lærernes arbejde med fagene.

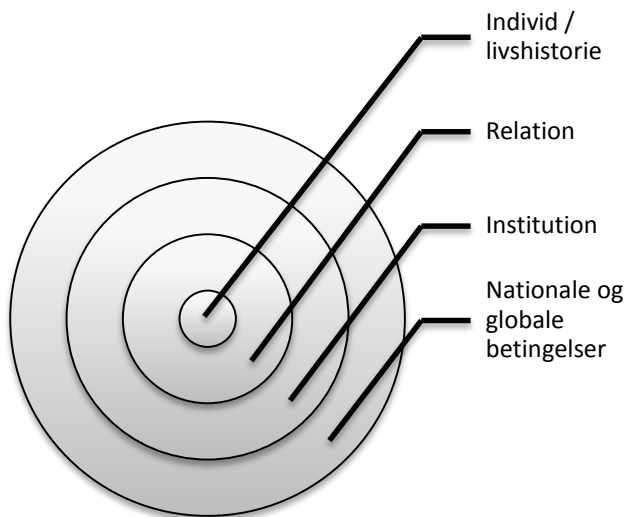
Begrebet, multikulturel lærerfaglighed, er et bud på en sådan videreudvikling af multikulturel pædagogik. Begrebet er et forsøg på at udfolde multikulturel pædagogik indefra; 'inde fra' fagene; 'inde fra' lærernes dagligdag i skolen og 'inde fra' lærernes perspektiv. Med begrebet multikulturel lærerfaglighed forsøger jeg på den ene side at fastholde de multikulturelle analyser af skole og pædagogik, men på den anden side at udvikle disse til at tage lærernes subjektive perspektiv – og deres bestræbelser på at mediere mellem modsatrettede hensyn i en kompleks hverdag – alvorligt.

Faglighedsbegrebet er således et konkret produkt af bestræbelsen på at bringe pædagogisk multikulturalisme i spil i faglige kontekster og et resultat af erkendelsen af, at multikulturel pædagogik og pædagogisk multikulturalisme ikke uproblematisk eller umiddelbart kan oversættes til lærernes dagligdag. Samtidig er det et produkt af bestræbelsen på at fastholde pædagogik som en kompleks og modsætningsfyldt praksis, der udspiller sig inden for rammerne af nogle særlige institutionelle og samfundsmæssige opfordringsstrukturer.

I det følgende vil jeg vise, hvordan denne bestræbelse voksede frem, og hvordan den er forankret i såvel empirien som i teorien.

Lærerfaglighedsbegrebets forankring

Som jeg viste i forrige kapitel, var arbejdet i aktionsforskningsgruppen i høj grad båret af analyser og udforskninger af lærernes dagligdag, både af deres nære oplevelser i interaktionen med elever, forældre og kolleger, og af de institutionelle og politiske rammer, som formede den konkrete dagligdag. I løbet af møderne tog vi ofte hvad jeg betegnede som 'ture ud i det blå', hvor vi fx diskuterede globale eller nationale politiske forhold og senere forsøgte at forstå de konkrete dagligdags erfaringer som lokale udtryk for disse. Vi diskuterede disse forbindelser med udgangspunkt i nedenstående, simple model, for at fastholde, at 'turene ud i det blå' ikke blot var abstrakte, vidtløftige diskussioner, men var tæt forbundet med lærernes oplevelser i dagligdagen.



Som jeg viste i forløbsfortællingen, fik dette betydning for lærernes forståelser af de udfordringer, de stod over for i dagligdagen, og af deres handlemuligheder.

Når vi undervejs og efterfølgende diskuterede projektets resultater og lærernes udbytte af projektet, udtrykte flere lærere, at projektet havde budt på personlig udvikling, at det havde ændret deres verdensbillede, eller at de havde produceret vigtig viden, som deres kolleger burde have adgang til. Disse udsagn passede godt med min egen vurdering af forløbet, nemlig at de kritisk pædagogiske og pædagogisk multikulturalistiske analyser af dagligdagen havde haft stor betydning for de forståelser, gruppen udviklede af dagligdagen i skolen.

Samtidig med denne oplevelse af, at projektet producerede vigtige erkendelser, eksisterede der dog en stærk frustration over, at projektet var diffust, at vi ikke havde udrettet nok; eller at vi ikke havde fundet frem til 'noget der virkede'. De frustrationer trådte særligt frem, når talen faldt på verden uden for projektet: Der var en stærk frustration over, at det var svært at formidle projektets resultater til kolleger og til ledelsen, og at det var svært at få anerkendelse for gruppens arbejde. Langt hen ad vejen delte jeg denne frustration: min ambition for aktionsforskningsprojektet havde jo også været at bidrage til udviklingen af (perspektiver for) praksis, og det var jeg enig med lærerne i, ikke uproblematisk

var lykkedes; i hvert fald ikke i snæver forstand eller i det omfang, jeg havde håbet på.

Denne modsætning mellem oplevelsen af på den ene side at have udviklet nogle vigtige erkendelser, og på den anden side at have svært ved at formulere dem, har haft betydning for min udvikling af begrebet, multikulturel lærerfaglighed, og den afspejler nogle vigtige teoretiske pointer, som jeg vil udfolde i det følgende.

Lærerfaglighed som teoretisk begreb

Pædagogisk multikulturalisme og kritisk pædagogik byder begge på kritiske perspektiver på uddannelse, og på de eksklusionsprocesser, som udfolder sig inden for uddannelsesinstitutioner. Således placerer begge teoritraditioner institutions- og magtkritiske analyser centralt. Det betyder, at en multikulturel faglighed, som er baseret på pædagogisk multikulturalisme og kritisk pædagogik, per definition må være i stadig bevægelse og sætte refleksiviteten og den stadige udforskning af pædagogikken i centrum. Kritisk multikulturalisme peger på nogle grundlæggende modsætningsfyldte forhold og refleksioner, som ikke kan løses en gang for alle. Det betyder, at multikulturel pædagogik må forstås som en horisont, snarere end som noget, der (teoretisk set) kan realiseres, for det er ikke muligt at realisere multikulturel pædagogik i nogen absolut betydning²⁵. Enhver praksis vil altid være kulturel, forankret og specifik, lige som ethvert fagligt indhold altid vil være baseret på til- og fravalg – og vil således principielt hierarkisere mellem erfaringsformer og kulturelle grupper.

Det er på denne teoretiske baggrund, at man kan forstå det forhold, at projektets resultater af og til oplevedes af projektdeltagerne som diffuse; men det er også på den baggrund, man kan begribe, hvorfor selv 'diffuse' og svært omsættelige erkendelser oplevedes som vigtige for lærerne – og hvorfor de havde betydning for lærernes praksis. På den baggrund udviklede jeg begrebet lærerfaglighed til at indfange, at lærerne havde udviklet erkendelser, som åbnede sig

²⁵ Disse refleksioner og perspektiver fik en central plads i mit arbejde via aktionsforskning, hvor formuleringen om horisonter og utopier gav mig begreber til at tale om kritik uden af den grund at afvise handlingen eller det konstruktive i at udvikle handlinger, som trods deres uperfekthed har en kvalitet i deres orientering mod *det bedre*.

mod handlingsorienteringen uden dog at kunne reduceres til specifikke metoder eller 'pædagogikker'.

Introduktionen af faglighedsbegrebet var altså et forsøg på at oversætte pædagogisk multikulturalisme og kritisk pædagogik til en lærerdagligdag og udfolde et perspektiv på multikulturel pædagogik, der indfanger såvel de subjektive orienteringer knyttet til bedrivelsen af pædagogik som til de objektive betingelser, der har betydning for de konkrete udtryk, pædagogikken kan få. Den institutionelle forankring, som understreges med faglighedsbegrebet, åbner eksempelvis for studier af lærergerningen som arbejdsorganisering ('labor' som fx Apple (2006) arbejder med det) og de betydninger, den har for lærerarbejdet. Den subjektive dimension af begrebet lærerfaglighed består i opmærksomheden på, hvordan lærernes praksis består i en mediering mellem modsatrettede hensyn og håndtering af kompleksiteter, som ikke kan oversættes til 'den rigtige handling' en gang for alle. Med lærerfaglighed understreges netop betydningen af den stadige refleksion, og af subjektets konkrete mediering mellem faget og hverdagserfaringerne om pædagogik. I den forstand kan begrebet, lærerfaglighed, læses som et begreb, der breder multikulturel pædagogik ud og forankrer det bredere, både subjektivt i lærerens liv og objektivt i skolen som institution og dagligdag.

Men samtidig er lærerfaglighed også et forsøg på at forankre og fokusere aktionsforskningsprojektets erkendelser. Multikulturel lærerfaglighed er et forsøg på at indfange, at der ikke er tale om abstrakte lærerkompetencer eller om kritiske, multikulturelle refleksioner i almindelighed. For nok har erkendelserne fra aktionsforskningsprojektet nogle almene samfundsmæssige og dannelsesmæssige dimensioner, men projektets resultater er ikke først og fremmest interessante som almen dannelse eller som 'personlig udvikling'. Projektets resultater er netop interessante som bidrag til udvikling af det specifikt uddannelsesmæssige og får sit konkrete indhold netop som kritisk videreudvikling af de institutionelle fænomener, fag, pædagogik og faglighed. Ved at betegne projektets resultater 'multikulturel faglighed' fremhæves således den særlige betydning, erkendelserne har for den uddannelsesmæssige praksis, og samtidig fremhæves, at multikulturel lærerfaglighed ikke er noget ydre, som man kan eller ikke kan arbejde med afhængigt af præference (på samme måde som man kan vælge sine fritidsinteresser eller have forskellige politiske orienteringer). Multi-

kulturel lærerfaglighed understreger således, at der eksisterer en *indre* sammenhæng mellem de kritiske erkendelser, projektet udviklede, og den skoledagligdag, som lærerne skal håndtere. Samtidig påpeger jeg med begrebet, at udviklingen af multikulturel lærerfaglighed udgør en særlig, betydningsfuld *kvalificering* af lærerarbejdet, fordi det bidrager med en systematisk, teoretisk forankret refleksion over den øvrige lærerpraksis.

Multikulturel lærerfaglighed mellem empirisk realitet og horisont

Kritikken, som udfoldes gennem arbejdet med det multikulturelle, er på den ene side en kritik af de øvrige fagligheder, i det omfang de resulterer i monokulturalistiske og hierarkiserende praksisser. I den forstand er den således båret af blikke udefra, her i form af teori og begreber fra pædagogisk multikulturalisme og kritisk pædagogik. På den anden side ligger kritikken også i sin kim i lærernes øvrige fagligheder, og kunne – et stykke hen ad vejen – formuleres inde fra lærernes eksisterende fagligheder. Derfor er multikulturel lærerfaglighed ikke noget helt nyt og anderledes end lærernes øvrige fagligheder. Men multikulturel lærerfaglighed skærper det magt- og institutionskritiske perspektiv ved at insistere på nødvendigheden af at forholde sig reflekterende og kritisk til in- og eksklusionsmekanismerne.

I praksis bruger jeg begrebet multikulturel lærerfaglighed som et begreb, der befinder sig mellem det faktiske og det potentielle. Med afsæt i mit empiriske materiale kan jeg tegne konturerne af en multikulturel lærerfaglighed, idet lærerne udfolder deres teoretisk inspirerede, kritiske faglige refleksioner om dagligdagen i skolen. Det er i den forstand, at jeg analyserer den multikulturelle lærerfaglighed som en empirisk realitet.

Men min analyse går videre end lærernes: Jeg viser, hvor lærernes refleksioner indeholder ansatser til eller åbninger mod refleksioner, som kan betegnes som multikulturelle, uden at man kan sige, at de er udfoldet udtømmende i det eksisterende materiale. Det er i den forstand, jeg analyserer den multikulturelle lærerfaglighed som (både kritisk og utopisk) horisont.

Det var helt afgørende i min bestræbelse på at knytte det multikulturelle tættere til lærernes dagligdag og deres øvrige faglige praksis, at jeg kunne begrebssætte

denne 'øvrige faglige praksis. Det var med andre ord vigtigt, at jeg ikke blot havde en forståelse af, hvad en multikulturel faglighed kunne være, men også havde begreber til at systematisere de dele af lærernes faglighed og arbejde, som ikke var multikulturelt, og som kunne siges at udgøre lærernes daglige omgang med deres fag.

I det følgende vil jeg udfolde de begreber, jeg har udviklet, til at analysere lærernes faglighed og pædagogiske praksis. Begreberne er – lige som begrebet, multikulturel lærerfaglighed – udviklet sideløbende med det empiriske arbejde, og er blevet bragt i spil og afprøvet undervejs i arbejdet med lærerne.

Tre faglige dimensioner

Lærernes faglige refleksioner var komplekse og trak på et bredt repertoire af ressourcer, lige som de tydeligt refererede til forskellige faglige fællesskaber, autoriteter og institutioner. Med baggrund i disse iagttagelser har jeg udviklet et faglighedsbegreb, som er bygget op omkring tre faglige dimensioner. Disse faglige dimensioner udgør mit bud på, hvordan faglighedsbegrebet kan konkretiseres, og det er de begreber, jeg bruger til at strukturere mine analyser i de følgende kapitler.

De tre faglige dimensioner, som jeg arbejder med, betegner jeg referencefaglighed, didaktikfaglighed og dannelsesfaglighed.

Som jeg vil vise i de efterfølgende analyser, er de faglige dimensioner på den ene side klart forskellige; men på den anden side er de empirisk tæt sammenvævede i lærernes dagligdag og refleksioner. Som sådan udgør de ressourcer for lærernes forståelser af deres dagligliv og for deres pædagogiske refleksionspraksis²⁶.

²⁶ I det følgende taler jeg nogle gange om faglige logikker, og andre gange om faglige dimensioner: *Logikker* er en betegnelse, jeg særligt bruger, når jeg vil understrege de forskellige rationaler og perspektiver, som er i spil i lærernes komplekse faglighed. *Dimensioner* er derimod en betegnelse, jeg særligt bruger, når jeg vil understrege, at disse kompleksiteter også i nogen grad er institutionelt fordelt på aktører eller aktiviteter.

Nedenstående eksempel stammer fra et møde i en af delprojektgrupperne, som blev afholdt tidligt i forløbet. Gruppen havde tidligere arbejdet med begreberne access og voicing (Pennycook 1999) som indgang til en diskussion af, hvorvidt undervisning af minoritets elever bør fokusere på at forbedre minoritets elevers adgang til den eksisterende undervisning (access), eller have som ambition at igangsætte en transformation af undervisning og uddannelse, der mere grundlæggende adresserer repræsentation, ulighed og magt. Gruppen havde læst to artikler, som udfoldede forskellige indgange til forståelse af undervisning og læring i et minoritets- hhv. andetsprogs perspektiv²⁷. Begge artikler anlagde et elevperspektiv på undervisningen og diskuterede, hvordan elevernes erfaringer kunne inddrages og kvalificeres i undervisningen. Dette gav anledning til en diskussion i gruppen om elevernes læreprocesser, og om hvordan man som lærer kan skaffe sig viden om, hvad eleverne har lært.

Lærerne er optaget af spørgsmålet om, hvordan man skaffer sig viden om, hvad eleverne har lært. Særligt er de optagede af, at minoritets eleverne ofte ikke lærer nok, og at man som lærer skal gentage sine pointer 100 gange. En lærer siger, at de artikler vi har læst, er meget genkendelige; særligt pointen om at man hele tiden skal tjekke, om eleverne har forstået det man forklarer. Og ofte har de ikke. Jeg kan ikke helt genkende det som en pointe fra artiklerne, men siger ingenting. En lærer siger, at det var for nemt sluppet af Janus Møller at bygge et lyrikforløb op omkring hiphop, for man kan jo ikke altid tage udgangspunkt i noget, der så åbenlyst interesserer eleverne²⁸. Hvad nu fx når hun skal arbejde med nationalsange, som jo er et obligatorisk emne? Hun fortæller, at hun for nyligt har arbejdet med kongesangen og nationalsangen, og at det virkelig tog lang tid, fordi der var så mange ord, der var svære at forstå for de tosprogede. Der var mange kulturelle symboler og referencer, som eleverne ikke kendte. Hun siger, at hun ville ønske, at eleverne havde arbejdet med symboler tidligere i deres undervisningsforløb, for det ville have gjort det lettere nu i de store klasser. Det giver anledning til nogen diskussion om, hvorvidt eleverne har arbejdet med symboler før, og en lærer fremfører, at man fx arbejdede med symboler i kristendomsundervisningen. Jeg siger, at lige præcist nationalsange var oplagt at inddrage hiphop i forhold til, fordi mange hiphopsange handler om identitet, tilhørsforhold, eksklusion osv., og at de derfor kunne kvalificere

²⁷ Artiklerne var Janus Møllers (2006), *'Yo yo yo – det et perkerflow'*. En beskrivelse af *Projekt Hip Hop*, og Helle Pia Laursens (2006), *Andetsprogs perspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen*.

²⁸ Denne kommentar skal læses på baggrund af, at Møller beskriver et forløb, som i usædvanlig grad engagerede (minoritets) elever i overbygningens danskundervisning, og som gennem et fagligt relevant forløb om lyrik fik adresseret elevernes erfaringer og refleksioner på måder der udfordrede lærernes måder at forstå elevernes erfaringer og kompetencer.

og perspektivere arbejdet med nationalsange – måske også føre til en diskussion om relation mellem indhold, genre og virkemidler. En lærer fremfører, at der er så meget, man skal nå i timerne, og at det hele ikke kan være med udgangspunkt i det, som eleverne interesserer sig for. Det giver jeg og de andre hende ret i, men jeg tilføjer, at der er mange muligheder for at åbne undervisningen for emner og problemstillinger, som eleverne interesserer sig for, for på den måde at få dem med og få indblik i nogle af de relevante erfaringer, de har. Jeg siger, at det også er et spørgsmål om at vise eleverne, at undervisning og skole også er for dem: at skolen i sin struktur og i sit indhold er særligt åben over for nogle erfaringer og nogle elever og ekskluderer andre, og at det må man adressere som lærer. (Fortælling: Faglighed. Feltnoter 29/9/2008)

I uddraget kommer lærernes refleksionspraksisser til udtryk som komplekse og som forankrede i forskellige felter og perspektiver. Når lærerne som her diskuterede mulige (eller umulige!) undervisningsforløb, argumenterede for en praksis, diskuterede pædagogiske målsætninger eller udfoldede deres frustrationer eller begejstringer over hændelser i deres arbejdsliv, var det blandt andet med baggrund i forskellige logikker, erfaringer og felter, som lærerne orienterede sig i forhold til og reflekterede over. I det følgende vil jeg analysere disse refleksioner med afhandlingens tredelte faglighedsbegreb. Jeg vil vise, hvordan disse faglige dimensioner udgør ressourcer for lærernes refleksionspraksis; hvordan lærernes refleksionspraksis er spændt ud imellem disse faglige dimensioner; og hvordan lærernes faglighed – deres refleksionspraksis – er kompleks, modsætningsfyldt og dynamisk. Jeg vil diskutere lærernes refleksionspraksis i forhold til de begrænsninger og potentialer, som den udgør for tilblivelsen af en kompleks og dynamisk multikulturel lærerfaglighed og omvendt: diskutere betydningen af multikulturel lærerfaglighed for de måder, lærernes refleksionspraksis udfolder sig på.

De tre forskellige faglige dimensioner, som jeg har identificeret i lærernes faglighed, og som jeg mener, at lærernes faglighed er spændt ud imellem er: En referencefaglighed, en didaktisk faglighed og en dannelsesfaglighed²⁹.

²⁹ Mogens Niss (2010) opererer med et skel mellem et referencefag og et undervisningsfag. Det er herfra, jeg oprindeligt hentede inspiration til denne opdeling. Niss bruger imidlertid opdelingen til diskussion af bl.a. fagdidaktik og til discipliners epistemiske logikker, og begreberne krævede derfor nogen oversættelse for at være anvendeligt i mit materiale, hvor jeg ikke som Niss er optaget af faglige discipliner, men derimod af fag og faglighed som levet hverdagsliv i lærernes arbejde. I praksis er det derfor Niss' betegnelser, snarere end deres begrebsmæssige indhold, jeg har ladet mig inspirere af.

Referencefaglighed er det begreb, jeg bruger om lærernes omgang med det faglige indhold eller stof, fx matematik, dansk eller kristendom; det som lærerne af og til omtaler som det *fagfaglige*. I det empiriske eksempel ovenfor trækker lærerne på deres referencefaglighed, når de taler om vigtigheden af at arbejde med nationalsange og symboler som vigtige faglige begreber og genstande i danskfaget. Nationalsange og symboler er væsentlige, ikke blot fordi de nævnes i faghæfterne, men også fordi de er væsentlige for den faglige disciplin, som skolefaget, dansk, refererer til. Referencefagligheden betegner således lærernes tilhørsforhold til et fagligt fællesskab og orientering mod et fagfelt eller en disciplin; et referencefag. I og med at lærergruppen (både på skolen og i projektgruppen) er uddannet i og underviser i mange forskellige fag, deler de ikke alle referencefaglighed. Derimod deler lærerne referencefaglighed med ansatte på universiteter og på øvrige uddannelsesinstitutioner, hvor fagligheden får sine egne, særegne udtryk.

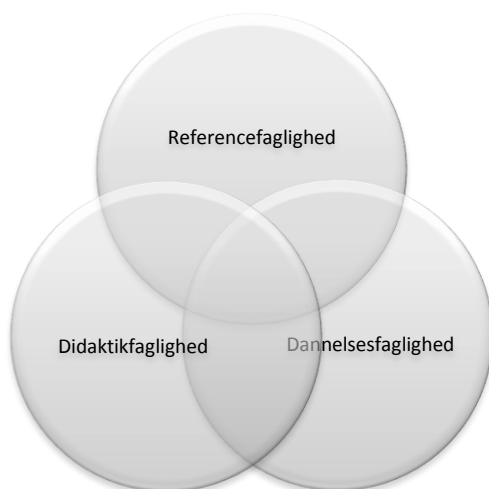
Didaktikfaglighed er det begreb, jeg bruger om lærernes refleksioner over elevernes læreprocesser og over, hvordan undervisning og uddannelse organiseres mest hensigtsmæssigt i relation til disse. Didaktikfaglighed er i første omgang orienteret i forhold til elevers læreprocesser, men sekundært også i forhold til fx forældres og peger således både på undervisning og på skole-hjemsamarbejde. I eksemplet ovenfor er det didaktikfagligheden, lærerne trækker på, når de taler om elevernes forudsætninger for at arbejde med nationalsange; når de fortæller om arbejdet med begrebsafklaring som undervisningsaktivitet; og når de diskuterer, om det havde været en hjælp for elevernes læreprocesser og kognitive udvikling, at eleverne havde arbejdet med symboler tidligere i skoleforløbet. Didaktikfagligheden er fælles for hele lærergruppen, men får også forskellige udtryk afhængigt af hvilken referencefaglighed, den bringes i spil i forhold til. Således skelnes der af og til mellem almindidaktik, som noget alle lærere forholder sig til, og fagdidaktik, som noget der er knyttet til refleksioner over undervisning og læring inden for et særligt referencefag. Lærerne har didaktikfagligheden til fælles dels med undervisere og pædagoger på andre pædagogiske og uddannelsesinstitutioner og dels med mennesker, der – blandt andet forskningsmæssigt – beskæftiger sig med pædagogik og fagdidaktik.

Dannelsesfaglighed er det begreb, jeg bruger om lærernes orientering i forhold til skolen som kultur- og samfundsinstitution. I eksemplet ovenfor kom dannelsesfagligheden mest eksplicit til udtryk i mine kommentarer om at åbne skolen

for andre typer af elever og erfaringer, men var også implicit i lærerens henvisning til faghæfternes krav om at arbejde med nationalsange. I begge kommentarer lå nemlig implicitte referencer til overvejelser over, hvilke formål skolen bør udfylde. Dannelsesfaglighed understreger det forhold, at undervisning ikke blot skal igangsætte faglige læreprocesser, men understøtte kulturelle dannelsesprocesser og udviklingen af kompetente samfundsborgere. Denne diskussion var på spil senere på det møde, som jeg referer til ovenfor, da vi diskuterede vigtigheden af den kulturelle dannelse, der kan ligge i at arbejde med nationalsange.

Tilsammen udgør de tre faglige dimensioner den lærerfaglighed, som på forskellige måder kommer i spil og udgør ressourcer for lærernes pædagogiske refleksionspraksis, og som således former lærernes indgang til lærerarbejdet.

Mens de ovenstående faglige dimensioner er begreber, jeg bruger for at forstå lærernes indgang til faget – deres refleksionspraksis – refererer begrebet, *undervisningsfag* til den objektive, organisatoriske enhed, som undervisningen udgør. Undervisningsfaget er det sted, inden for hvilket lærernes faglige dimensioner udfoldes, og det udgør en organisatorisk ramme, som lærerne må forholde sig til i deres konkrete forvaltning af deres faglighed. Undervisningsfaget kan forstås som den aktuelle, politiske fortolkning, konkretisering og prioritering af de mange mulige måder, et skolefag kan skæres på. Politisk-administrativt er undervisningsfaget reguleret af eksempelvis de enkelte fags faghæfter og vejledninger samt af de test- og eksamensformer, som lærerne forventes at orientere sig i forhold til. Som jeg vil vise, er også undervisningsfaget modsætningsfyldt og kompleks, lige som det heller ikke er determinerende for den pædagogiske praksis, der udgør undervisningen. Alligevel er undervisningsfaget væsentligt, fordi det repræsenterer en særlig politisk og historisk-samfundsmæssig fortolkning af de faglige muligheder, og fordi det udgør en stærk opfordringsstruktur for lærernes kollektive og individuelle pædagogiske refleksionspraksisser.



Model 1: Fagligheder

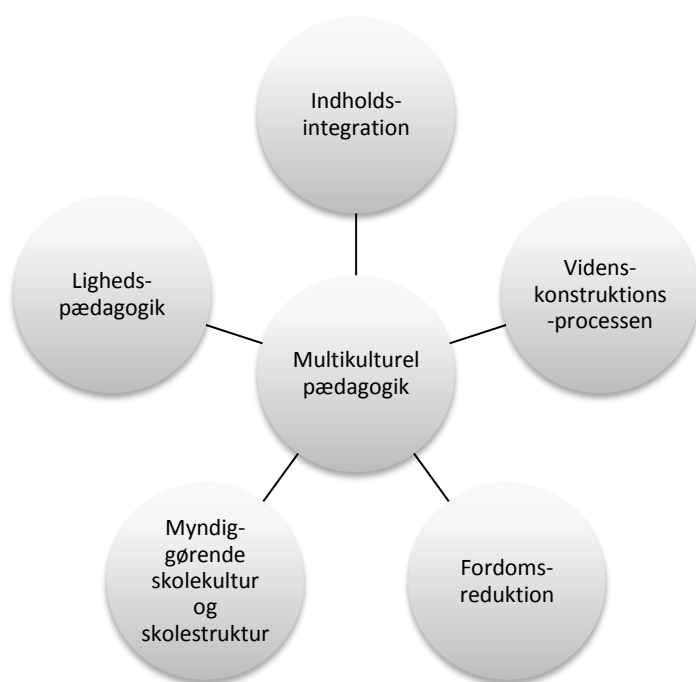
Model 1 er en simpel tegning over, hvordan jeg forstår de tre faglige dimensioner og deres relation. Som man kan se, er der overlap mellem de forskellige dimensioner, lige som de har en fællesmængde. Overlappet mellem dimensionerne illustrerer, at eksempelvis didaktikfaglighed og referencefaglighed har særlige mødesteder i fagdidaktikken, hvor didaktiske og referencefaglige refleksioner former hinanden på særlige måder og producerer særlige faglige udtryk. Modellens fællesmængde mellem de tre faglige dimensioner illustrerer, at lærernes refleksionspraksisser består af både reference-, didaktik- og dannelsesfagligheder, og at disse tre faglige dimensioner på en gang komplementerer og former hinanden og udgør en udspændthed, som er grundlæggende for lærernes refleksionspraksis og for de måder, de håndterer dagligdagen i skolen *qua* lærere.

I de følgende kapitler vil jeg analysere min empiri med disse analytiske begreber. Jeg vil bruge begrebsliggørelsen til at undersøge lærernes faglighed og til at undersøge betydningen af multikulturel lærerfaglighed for udfoldelsen af denne.

Men før jeg går videre til analysen, vil jeg kort diskutere de tre faglige dimensioner i forhold til multikulturel pædagogik.

Multikulturel lærerfaglighed – og de tre faglige dimensioner

James A. Banks, som er en central figur i den amerikanske udvikling af multikulturel pædagogik, argumenterer for, at forskningen i multikulturel pædagogik beskæftiger sig med fem temaer. Disse temaer beskriver han som fem dimensioner af multikulturel pædagogik; fem dimensioner, som han sammenfatter i følgende model (Banks 2004: 5 – min oversættelse):



Modellen er relevant i denne sammenhæng, fordi den kan kvalificere udviklingen af de tre faglige dimensioner og vise konturerne af, hvordan tidligere forskning i multikulturel pædagogik har forholdt sig til beslægtede, faglige diskussioner.

Som det fremgår af modellen, er Banks' fem dimensioner mere specifikke, end de tre faglige dimensioner, jeg arbejder med: de er mere specifikt relateret til

det multikulturelle indhold, og modellen opdeler nogle problemstillinger, som jeg har samlet under ét.

Banks' model har – som beskrevet i Kapitel 4 – haft konkret betydning for de diskussioner, vi havde i aktionsforskningsprojektet. Tilsvarende har de forskningsdiskussioner, Banks grupperer i modellen, spillet en rolle for mit forsøg på at oversætte det multikulturelle til de konkrete, faglige kontekster. I det følgende vil jeg kort diskutere sammenhængen mellem Banks' model og min model.

De dimensioner, som Banks betegner 'indholdsintegration' og 'videnskonstruktionsprocessen', har at gøre med det faglige indhold og refererer til diskussioner inden for det, jeg kalder referencefaglighed. Indholdsintegration handler om den måde, undervisningens indhold reflekterer en bredde i sin kulturelle orientering, både hvad angår udvælgelse af materiale, begreber og ideer. Videnskonstruktionsprocessen refererer til lærerens arbejde med at tematisere selve stofudvælgelsen og med at analysere de kulturelle processer, som har betydning for, at noget viden anses for mere værdifuld end andet, og at nogle vidensformer eller begreber bliver hegemoniske. Denne dimension anlægger således et metaperspektiv eller et dekonstruerende perspektiv på den viden, som præsenteres i skolen. Banks argumenterer for, at indholdsintegration er afgørende for multikulturel pædagogik, for uden den er det ikke muligt at arbejde kulturelt mangfoldigt. Men indholdsintegration er ikke alene tilstrækkeligt til at en pædagogik kan karakteriseres som multikulturel; uden det kritiske, dekonstruerende perspektiv, som arbejdet med videnskonstruktionsprocessen udgør, risikerer undervisningen at reproducere essentialistiske og hierarkiserende forståelser af kulturelle grupper³⁰.

Min forståelse af multikulturel faglighed er stærkt inspireret af denne tænkning (se også Hauge 2007), og har haft afgørende betydning for, hvordan jeg har begrebsliggjort en multikulturel åbning af den referencefaglige dimension. Samtidig rækker begrebet om referencefaglighed videre end Banks' begreber og søger at konkretisere lærerens arbejde med de referencefaglige begreber.

Den dimension, som Banks betegner, 'lighedspædagogik', har at gøre med undervisningsformens kulturelle sensitivitet. Lighedspædagogik har at gøre med

³⁰ Parekhs (2006 [2000]) pointe om, at multikulturel uddannelse understøtter abstrakt tænkning, fantasi og kritisk stillingtagen bygger på analyser, der svarer til disse.

opmærksomheden på, at læringsformer og undervisningsbehov kan være forskellige afhængigt af blandt andet kultur og klasse, og at læreren derfor må udvikle en mangfoldighed af undervisningsformer for at tilgodese også de underprivilegerede elevers behov. Denne dimension er tættest knyttet til den faglige dimension, jeg kalder didaktikfaglighed. De to dimensioner adskiller sig ved, at lighedspædagogik eksplicit stiller det multikulturelle og lighedsdagsordenen i centrum, hvorimod mit begreb om didaktikfaglighed er mere åbent og omfatter alle de refleksioner, lærerne har om læreprocesser og undervisningsformer, uanset om og i hvilken forstand elevernes læringsforudsætninger tematiseres.

De to sidste dimensioner i Banks' model, 'myndiggørende skolekultur og skolestruktur' samt 'fordomsreduktion', er beslægtede med mit begreb om dannelsesfaglighed. Dimensionerne forholder sig eksplicit til de politiske implikationer af uddannelse og indfører et stærkt fokus på lighed og på skolen som samfundsmæssig institution.

Mine faglige dimensioner er altså tæt forbundne med de dimensioner, som Banks udvikler. Det er da også forståelser som Banks', der har haft betydning for min forståelse af, hvad multikulturel lærerfaglighed indholdsmæssigt kunne bestå af. Der er dog to afgørende forskelle på mine og Banks' dimensioner; forskelle som begge har at gøre med min forståelse af faglighedsbegrebet som udfoldet i den første del af dette kapitel: For det første betoner jeg med mine begreber lærernes *faglighed som refleksionspraksis*, det vil sige lærernes subjektive håndtering af de institutionelle organiseringer, som faget udgør. For det andet betoner jeg faglighedens almene karakter, det vil sige det forhold, at også lærere, som ikke forholder sig eksplicit til multikulturel pædagogik, er involveret i beslægtede refleksioner, og – i forlængelse af det – at multikulturel faglighed udgør et tilbud om kvalificering af faglige diskussioner langt ud over det decideret multikulturelle.

I de følgende kapitler vil jeg vise, hvordan lærernes fagligheder kom i spil i aktionsforskningsprojektet, og hvordan de udfoldede sig i forhold til arbejdet med pædagogisk multikulturalisme. Analysen er inddelt i tre kapitler, som hver tager afsæt i en af de faglige dimensioner, jeg har opridset ovenfor.

Kapitel 6

Referencefaglighed

I dette kapitel vil jeg vise, hvordan lærerne forholder sig til det faglige indhold i deres undervisning – undervisningens referencefaglige dimension – og hvilke refleksioner, der former lærernes praksisser og bidrager til produktionen af praksisser som henholdsvis mulige og umulige for lærerne.

Jeg tager udgangspunkt i et møde med en lærer, hvor vi diskuterede planlægningen af et undervisningsforløb i matematik i overbygningen. Mødet fandt sted tidligt i forløbet. Læreren havde tidligere forsøgt sig med et andet fokus for sit arbejde, men efter at dette fokus havde vist sig uproduktivt, besluttede hun og jeg at gentænke hendes delprojekt. På dette møde arbejdede vi med at finde et nyt fokus og på at tænke et konkret undervisningsforløb, der kunne fungere som eksperimenterende ramme for dette fokus.

Læreren fortæller om de tosprogede elever i den klasse, hun gerne vil afprøve eksperimentet i; elever som har nogle af de problemer, der kan følge af at være tosproget. Eleverne er meget forskellige, og der er ikke umiddelbart noget samlet billede, der tegner sig, og som kunne være et oplagt udgangspunkt for et pædagogisk eksperiment. Det føles som om vi igen er havnet i en blindgyde. Vi brainstormer og tænker højt om forskellige muligheder. Jeg siger, at det kunne være interessant, om man kunne lade sig inspirere af Janus Møllers (2006) artikel om hiphop og kulturel identitet, selv om jeg ikke lige ved, hvordan det kunne overføres til matematik. Læreren kan straks se ideen og kobler sig på den. Hun fortæller, at de i øjeblikket arbejder med brøker i klassen, og at det er det, der ville skulle være det matematikfaglige fokus for eksperimentet. Læreren drager paralleller til tidligere undervisningsforløb, hun har kørt, hvor nogle af de samme overvejelser var i spil. Fx skulle eleverne engang lave en turistfolder i matematik. Her var emnet frit: de måtte have fokus på hvad som helst, bare de havde matematikfaglige briller på. De skulle vælge et sted i kommunen, som de skulle beskrive matematikfagligt. Flere af eleverne knoklede med opgaven. En valgte at skrive om svømmehallen, og han brugte megen tid på at søge de informationer, han skulle bruge – både på nettet og ved at kontakte svømmehallen. Han brugte lang tid – inklusiv hele sin spispause – på at ringe til dem. Dette forløb havde lykkedes med at lave tydelige koblinger mel-

lem skolematematik og elevernes erfaringer med verden udenfor. Nogle af eleverne havde brokket sig, for de syntes ikke, at de lavede matematik. Deres tidligere lærer havde åbenbart fokuseret meget på regning, mens hun selv fokuserer mere på matematik. Desuden er det hendes vurdering, at det sproglige er mindst lige så vigtigt: De skal have et matematikprog til at tale og forstå matematikken med og til at bestå prøverne. Derfor får de ofte opgaver for derhjemme, hvor de slet ikke skal regne, men hvor de fx skal definere ord og forklare matematik. Det er en stor udfordring for nogle af dem, særligt de tosprogede, som ville synes, at det var meget nemmere, hvis de bare skulle regne. En anden gang har de haft et treugers forløb, hvor klassen ikke arbejdede med regning, men med sprog. Her fik de fx udleveret en grundplan over en moske, og de skulle identificere geometriske former i grundplanen og forklare, hvad de fandt, og hvordan de arbejdede.

Vi snakker om, om logbøger kunne være en måde at organisere arbejdet med matematikprog og med matematiske hverdagserfaringer. Man kunne fx formulere tre spørgsmål, som eleverne skal arbejde ud fra, og så definere nogle principper for arbejdet, fx at de ikke behøver at vise hele logbogen til nogen men kan skrive til sig selv, og at de må skrive på det sprog, de vil. Vi aftaler, at logbøgerne skal bruges til at beskrive hverdagsmatematik – eller matematik som de møder det i hverdagen. Med udgangspunkt i elevernes beskrivelse af hverdagsmatematik skal eksemplerne bearbejdes matematikfagligt, hvor eleverne beskriver en matematikopgave for deres kammerater. Til sidst konverteres matematikopgaven til et regnestykke, som kammeraterne skal regne ud. Mens vi snakker, bliver vi begge begejstrede og inspirerede af hinandens ideer, og vi synes begge, at vi endelig har udviklet et meningsfyldt projekt. Mens vi snakker, falder det mig ind, at vi skal opfordre eleverne til at tale med deres forældre om matematikken i hverdagen – også som en måde at gøre forældrenes hverdagsmatematiske erfaringer og kompetencer relevante og synlige for eleverne. Læreren bliver ivrig og tænker straks med på ideen. Hun reflekterer over den ensomhed, der følger med, når man som elev ikke kan snakke med sine forældre om det, der foregår i skolen, og man ikke kan få hjælp af dem. Men ved at formulere forældrenes rolle ikke som at de skal hjælpe med den formelle matematik, men med at opdage matematikken i hverdagen, så er der nogle andre muligheder for, at forældrenes erfaringer kan blive anerkendt og være til støtte for eleverne i skolen. Læreren er særligt begejstret for tanken om, at samtalen mellem eleven og forældrene kan foregå på andre sprog end dansk og siger, at det måske også kan løfte det matematikfaglige niveau. Hun fortæller om en klasse, som fik dansk-tyrkisk matematikordbøger ind i klassen, og at en elev steg en hel karakter ved den lejlighed. Hun foreslår, at det flersprogede bliver trukket ind i undervisningen, fx ved at de arabisktalende elever underviser de andre elever i arabiske tal. (Fortælling: Yo Yo Yo matematik. Feltnoter, 29/9/2008)

Mødet startede prøvende med at vi forkastede gruppens tidligere fokuspunkt og besluttede at starte på en frisk. Det tidligere fokuspunkt, *Koncentration gennem leg*, havde ikke virket befordrende for kreativiteten, og læreren havde oplevet

det som søgt og fjernt fra den undervisning, hun skulle udvikle: Diskussionerne omkring det fokuspunkt havde hentet inspiration i tanker om læringsstile: De havde for en stor dels vedkommende handlet om at pakke faglige aktiviteter ind i sjovere rammer med det formål at tilgodese flere eleveres måder at lære på. Men selve det referencefaglige udgangspunkt havde været uproblematiseret – dårligt nok benævnt – i diskussionerne.

Også dette møde startede et andet sted end det referencefaglige, nemlig med eleverne. Og selv om multikulturel pædagogik ikke nødvendigvis (og i nogle multikulturelle tilgange: eksplicit ikke (Hauge 2007; Parekh 2006 [2000]; Banks 2004; Sleeter & Bernal 2004) begrundes i minoriteternes perspektiv og situation alene, startede dette møde med et fokus på netop minoritetseleverne: Allerførst reflekterede læreren over hvilken klasse, hun skulle afprøve projektet i, og inddrog som den helt centrale parameter, at den ene klasse havde flere tosprogede elever, som havde 'de problemer, der kan følge af at være tosproget', end den anden. Dernæst diskuterede vi de tosprogede elever enkeltvis, og læreren gjorde sig overvejelser over deres individuelle udfordringer og ressourcer. Der tegnede sig et billede af en elevgruppe, som på den ene side var fælles om at være problematisk og have faglige problemer, og på den anden side var temmelig heterogen i deres konkrete problemer og situation. Præsentationen af eleverne reflekterede, at læreren var opmærksom på, at der var en mangfoldighed af forhold på spil i de enkelte elevers situation, og på at de institutionelle betingelser i nogle tilfælde bidrog til at producere eller forstærke elevernes problemer. Samtidig gjorde læreren sig nogle meget nuancerede refleksioner over sprogs betydning for faglig læring, og hun differentierede mellem forskellige sproglige funktioner, som eleverne mestrede eller kæmpede med på forskellige måder; sproglige funktioner som havde betydning for elevernes faglige præstationer. På den måde var lærerens refleksioner ikke præget af et decideret mangelsyn på de tosprogede elever.

Alligevel inviterer denne form for fokus på eleverne til et mangelsyn: De tosprogede elever fremstod i denne del af samtalen som de problematiske og som dem, der var anledningen til det multikulturelle fokus. Eller rettere: det multikulturelle perspektiv, som vi arbejdede med på mødet, inviterede til at vi satte fokus på de etniske minoritetselevers særlige situation og individuelle problemer, lige som projektets konkrete (multikulturelle) fokus i første omgang blev

tænkt som noget, der kunne vokse ud af betragtninger om de enkelte minoritetslever og deres problemer. De fremherskende diskurser om etniske og sproglige minoriteter i folkeskolen, hvor minoriteter anskues i et problemperspektiv, som kan løses ved specialpædagogiske tiltag, er således reflekteret i mødets indledende tilgang til minoriteter og multikulturalisme.

Det bemærkelsesværdige ved dette møde er imidlertid, at dette umiddelbart problematiserende spor ikke blev fulgt op. Ved nogle af de andre møder i projektgruppen dannede denne type diagnoser baggrund for refleksioner om mere eller mindre kompensatoriske undervisningstiltag, men ved dette møde skete det ikke. Faktisk åbnede elevbeskrivelserne slet ikke for nogen ideer til undervisningstiltag ved dette møde, men oplevedes som en blindgyde. Det var først, da vi holdt op med at diskutere de tosprogede elever individuelt og i stedet vendte blikket mod pædagogisk multikulturalisme i form af begreber om sproglig og kulturel identitet, at der skete noget.

Dette markerede så at sige et brud med mangelsynet og begyndelsen til en tematisering og problematisering af faget selv. Den nysgerrighed over for referencefaget, som derefter udfoldede sig, åbnede for diskussioner af faget som identitetsproducerende; som et rum karakteriseret af særlige sproglige praksisser og hierarkier; og som en særlig rammesætning af eleverfaringer, som havde betydning for de måder, konkrete elever kunne føle sig genkendt og anerkendt i undervisningen.

I det følgende vil jeg vise, hvordan denne problematisering fandt sted, hvilke ressourcer lærerne trak på, og hvilken betydning det havde for produktionen af en multikulturel lærerfaglighed. Jeg vil tage udgangspunkt i det ovenstående eksempel, men brede diskussionen ud og perspektivere til andre refleksioner i projektet.

Først vil jeg vise, hvordan referencefaget selv udgjorde en ressource for tematiseringen og problematiseringen af fagets referencefaglige dimension.

Referencefaglighed som ressource for tematisering af undervisningens referencefaglige dimension

I det følgende vil jeg vise på hvilke mangfoldige måder, referencefagligheden kom til syne i projektet, og hvordan den udgjorde en ressource for tematiseringen og problematiseringen af den referencefaglige dimension af faget.

Lærernes referencefagligheder kom til syne blandt andet gennem lærernes benævnelser af faglige begreber, som eleverne skulle arbejde med i undervisningen. På mødet, som historien ovenfra er hentet fra, benævnes fx brøker, areal, rumfang og procentregning som begreber, som eleverne skal arbejde med. I det danskfaglige arbejde var tilsvarende begreber lyrik, rim, synonymer, spændingskurve eller allitterationer.

Disse begreber er fagligt relevante hver for sig og i deres egen ret, og de kan ikke bare erstatte hinanden eller udelades af et givent undervisningsforløb. Fx fortæller læreren i det indledende eksempel, at klassen i øjeblikket arbejder med brøker, og at det skal være i centrum for undervisningen i det næste stykke tid - og dermed også for det undervisningseksperiment, der kan igangsættes inden for projektets rammer. Det er gennem arbejdet med begreberne at eleverne skal tilegne sig faget, og begreberne er udtryk for de konkrete aktiviteter eller kompetencer, som eleverne skal mestre inden for et fag.

På den måde kan begreberne ses som en måde at konkretisere den meget abstrakte størrelse, fag, for sig selv og sine elever (og sine kolleger – fx i projektgruppen). Men når der er et meget stærkt fokus på begreberne og på de aktiviteter, der er knyttet til dem, kommer begreberne næsten til at fremstå som faget i sig selv – snarere end som illustrationer af faget eller nedslagspunkter i en bredere faglighed. I den forståelse bliver fag en række begreber og færdigheder, som eleverne skal tilegne sig. Dermed lægger den forståelse op til et billede af faget som et kundskabsområde, der er givet på forhånd, og som eleverne skal tilegne sig. På den måde bliver læreren eksperten, som allerede mestrer færdighederne; som (principielt) kan gennemskue hvad eleverne mangler at lære; og som må formidle denne viden og disse færdigheder til eleverne. I den forståelse af faget fremstår faget som statisk, indiskutabelt og kulturelt neutralt (Sleeter & Bernal 2004; Frankenstein & Powell 1994). Lærers faglige autoritet består i,

at vedkommende besidder den faglige viden og formidler den videre til eleverne. I den opfattelse er det principielt kun måden at formidle faget på, der kan være til diskussion³¹.

I denne forståelse af faget fremtræder elevernes erfaringer som uvæsentlige eller allerhøjest som nogle, der kan bringes i spil for at øge elevernes motivation for at deltage i undervisningen (Pedersen 2008: 53; Hauge 2007). Sådan kan man fx tolke arbejdet i den delprojektgruppe, som oprindeligt arbejdede med Koncentration gennem leg: Her var elevernes erfaringer og læringsstile (i hvert fald i udgangspunktet) alene nogle, der skulle bringes i spil med det formål at øge koncentrationen og interessen for det eksisterende fag; et fag der ikke selv blev tematiseret. De refleksioner, som udfoldede sig i gruppen om elever, som klarede sig dårligt i fagene, bar også ofte præg af denne fagforståelse: Her blev fokus på eleverne og ikke på fagene, og fagene kom til at fremstå som de uproblematiske, objektive enheder, som eleverne skulle tilegne sig, og som nogle elever altså lykkedes bedre med at tilegne sig end andre. Dette fokus inviterede altså – lige som i det indledende eksempel – til et mangelsyn og til et individualiserende fokus, hvor problemet var de elever, som af forskellige grunde ikke havde forudsætningerne for at tilegne sig stoffet.

Disse refleksioner over faget var meget fremherskende i projektet, og lærerne kunne referere til mange forhold, som understøttede disse refleksioner. Fx refererede lærerne til faghæfternes opstilling af forskellige begreber og færdigheder, som eleverne skulle mestre på forskellige klassetrin, og de refererede til de tests, som eleverne skulle bestå, og som var udformet, så de på forskellige måder målte elevernes færdigheder inden for særlige områder. Endnu et forhold, som understøttede lærernes refleksioner over fag som givne (eller i hvert fald ikke umiddelbart udfordrede dem) var de lærebøger (og øvrigt undervisningsmateriale), som lærerne havde adgang til. Bøgerne inviterede til særlige typer af aktiviteter eller fokuspunkter og udgjorde på den måde en horisont for arbejdet: både ved at understøtte en særlig forståelse af faget og ved at sikre lettere adgang til nogle typer undervisningsmateriale end andre.

Her fremtræder undervisningsfaget matematik altså som en konstruktion, der kan udfolde sig som majoriserende, ekskluderende, monosproglig, deficitproducerende, erfaringsfjern og umynddiggørende for elever og forældre og som

³¹ Se dog Rönnerberg & Rönnerberg (2001: 58) for en diskussion af relationen mellem fagforståelse og undervisningsform.

statisk og autoritativ. I den optik produceres minoritetselever (og andre elever) som problematiske, hvis de ikke kan leve op til kravene i undervisningsfaget eller svarer til fagets forudsatte elev; denne optik producerer individualiserende problemforståelser og stiller faget på en måde, hvor det bliver svært at problematisere det.

Men samtidig indgår disse – på sin vis adskilte og givne – faglige begreber i lærernes refleksioner i en helhed, der handler om, at eleverne skal kunne *matematificere*, dvs. anskue verden matematisk og vide, hvordan man anlægger et matematikteoretisk perspektiv på virkelige, empiriske forhold og problemstillinger. Her bliver matematik et perspektiv, som skal bringes i anvendelse i forhold til en konkret kontekst, snarere end som en bestemt vidensmængde eller nogle bestemte færdigheder, som skal tilegnes. Matematik bevæger sig altså fra at være viden eller teknikker, der skal tilegnes, til at være måder at praktisere omgang med verden.

Dermed bliver referencefaget også (potentielt) synligt som noget, der er blevet til i en konkret historisk, kulturel og samfundsmæssig kontekst og i dialog med/ i forhold til konkrete problemstillinger, som faget har forsøgt at gribe. Dermed er faget ikke blot en ren vidensmæssig enhed (i betydning 'ren', objektiv eller universel), men bliver en kontingent, kulturel konstruktion, der er i stadig tilblivelse og bevægelse. Frankenstein & Powell (1994) skriver med reference til D'Ambrosio (1985) om matematik at:

belief in the universality of mathematics can limit one from considering and recognizing that different modes of thought or culture may lead to different forms of mathematics, radically different ways of counting, ordering, sorting, measuring, inferring, classifying, and modeling. That is, once we abandon notions of general universality, which often cover for Eurocentric particularities, we can acquire an anthropological awareness: different cultures can produce different mathematics and the mathematics of one culture can change over time, reflecting changes in the culture. (s. 78)

Når referencefaglige refleksioner danner udgangspunktet for udforskning af undervisningen, fremtræder det eksisterende undervisningsfag ikke længere som noget, der eksisterer med nødvendighed, men som en kulturel praksis; kontingent konstruktion, som det er muligt at forandre. Dermed bliver det muligt overhovedet at tænke den tanke, at 'problemet' ikke er eleverne, men faget – og i forlængelse af det: At det, der bør forandres, ikke i udgangspunktet er

eleverne men faget. Samtidig bliver det også muligt overhovedet at udforske mulighederne i referencefaget og at formulere en kritisk analyse af de måder, undervisningsfaget fortolker og prioriterer i de referencefaglige muligheder. Og denne kritiske analyse kan åbne for, at spørgsmål om erfaring, læring, meningsfuldhed, mangfoldighed og magt kan få plads i diskussionerne om det faglige indhold (Giroux 1997).

I Yo yo yo matematik-fortællingen reflekterer læreren over sin tilgang til matematikfaget. Hun ridser en forskel op mellem på den ene side regning og på den anden side matematik som to forskellige måder at konvertere referencefaget til undervisningsfag på, som eleverne har mødt, og hun beskriver, at hun prioriterer at arbejde med matematikprog og med matematificering. Nogle af eleverne har svært ved at se, at de laver matematik, når de arbejder med matematikprog og matematificering, og hendes tilgang således er kontroversiel i deres øjne.

I og med at matematikprog og etnomatematiske begreber som matematificering og hverdagsmatematik bliver centrale for undervisningen, åbnes der for, at spørgsmål om erfaring, læring, meningsfuldhed og mangfoldighed kan få plads i diskussionerne om det faglige indhold. For hvad er det for hverdagsmatematiske erfaringer, eleverne må inddrage og bearbejde? Og hvad sker der med undervisningen, når elevernes erfaringer kommer ind i undervisningsrummet? Hvilke sproglige bearbejdningsprocesser er nødvendige for, at eleverne kan arbejde med matematikprog, og hvordan sikrer man sig, at eleverne tilegner sig et aktivt matematikprog? Disse typer af spørgsmål peger på, at denne form for åbning af undervisningsfaget med referencefaget tydeliggør faget som et kulturelt og dynamisk fænomen, hvor faglig viden ikke bare er noget, læreren har en gang for alle, men er noget, der produceres sammen og med de mange ressourcer, der er til stede i et rum; både referencefaglige ressourcer (som læreren besidder flest af) og hverdagsmatematiske erfaringer, som alle deltagere i undervisningsrummet kan bidrage ligeværdigt med (uden at de dog nødvendigvis kan oversætte dem til akademisk matematik)³².

³² Den forståelse af fag og læring, der således åbnes for, er beslægtet med Freires forståelse, fx belyst gennem en skelen mellem at læse 'the word' og at læse 'the world'. Freire skriver: "And the experience of comprehension will be all the deeper if we can bring together, rather than dichotomizing, the concepts emerging from the school experience and those resulting from the day-to-day world. One critical exercise always required in reading, and necessarily also in writing, is that of easily moving from *sensory experience*, which characterizes the day-to-day, to *generalization*, which operates through school language, and then on to the tangible and concrete. One of the ways

Denne søgende og kritiske udforskning af undervisningen med referencefagligheden inviterer til en forståelse af lærernes opgaver og positioner som andet og mere end dem, der formidler (en på forhånd defineret) viden til elever, der skal tilegne sig denne viden. Her bliver lærerne aktive fortolkere af referencefaget og dem, der i dynamiske rum oversætter referencefaget til undervisningspraksis. Et centralt begreb i denne proces er *fagliggørelse*³³.

Fagliggørelse er et begreb, jeg bruger, for at betegne nogle særlige måder, lærerne griber elevernes bidrag til undervisningen; nogle måder, hvor elevinput relateres til og fortolkes i forhold til referencefagligheden. Det er fx tilfældet hos to lærere, som arbejdede med legeskrivning i indskolingen. Her var eksisterende skriveregler suspenderet, og i stedet måtte eleverne prøve kræfter med produktion af 'børneskrift'. Arbejdet dannede udgangspunkt for samtaler om skriveretning, opdeling af skrift i enheder (ord), bogstaver osv. Formålet var at skærpe elevernes opmærksomhed på skriftsprog og øge deres glæde ved at skrive. Når jeg betegner arbejdet med elevernes skrift som fagliggørelse, er det fordi elevernes bidrag blev taget alvorligt som skriftproduktion (uanset om eleverne fx skrev 'rigtige' bogstaver eller ej), og at det blev diskuteret i forhold til referencefaglige begreber om bogstaver, ord, skriveretning, fortælling osv. På den måde var der mulighed for, at eleverne kunne bidrage på mange forskellige måder, og at deres bidrag blev taget alvorligt som fagligt relevante bidrag. Med udgangspunkt i elevernes bidrag kunne lærerne introducere faglige begreber, som eleverne skulle stifte bekendtskab med i indskolingen. Det særlige er så, at elevernes erfaringer ikke blot var *anledning* til at introducere eller krydre et på forhånd givet fagligt indhold, men at lærerne faktisk arbejdede med elevernes

we can accomplish this exercise is through the practice that I have been referring to as 'reading of a previous reading of the world', and here 'reading of the worlds' should be understood as the 'reading' that precedes the reading of the word and that, equally concerned with the comprehension of objects, takes place in the domain of the day-to-day life. The reading of the word, also a function of a search for text comprehension and thus of the objects contained therein, directs us now to a previous reading of the worlds. I must make it clear that this reading of the world, which is based on sensory experience, is not enough. But on the other hand, it must not be dismissed as inferior to the reading of the abstract world of concepts that proceeds from generalizations to the tangible." (Freire 2005: 35. Kursiv i original)

³³ Fagliggørelse er et begreb, jeg har udviklet sammen med Susanne Perez i forlængelse af Hvid, Nielsen & Perez 2001 og Perez & Hvid 2002.

erfaringer som nogle, der var fagligt relevante. Eleverne havde allerede – i forskellig grad og på forskellige måder – stiftet bekendtskab med skriftsprog, og den fagterminologi, som deres erfaringer blev relateret til i skolen, var kvalificering af deres erfaringer og en måde, de blev til som *faglige erfaringer*. Pointen er parallel til Frankenstein & Powells (1994) argument fra matematik om, at det er vigtigt at understøtte 'students to discover that they already think mathematically and, therefore, can learn 'school' or academic' mathematics' (s. 74), men også til Freires (2005) argument om, at det er i bevægelsen fra hverdagserfaringer til generalisering, at viden konstitueres som 'skoleviden' (s. 35-36).

Fagliggørelse er altså et begreb som understreger, at fag og faglighed er dynamiske og bliver til i konkrete kontekster gennem forhandlinger og nyfortolkninger. Fagliggørelsesbegrebet baserer sig altså på en forståelse af fag som en social størrelse, der produceres og reproduceres i interaktion mellem mennesker – inden for samfundsmæssige, institutionelle og historiske kontekster.

Jeg introducerede fagliggørelsesbegrebet i projektgruppen med det formål at sætte ord på en fornemmelse af, at lærerne ofte brugte deres referencefaglighed til at systematisere, fortolke, kvalificere og inddrage elevernes input og til at definere, at noget var fagligt, selv om det ikke nødvendigvis umiddelbart forekom fagligt. Disse refleksioner over referencefaglighed og elevinput blev nogle gange udfoldet allerede i undervisningssituationen³⁴ – andre gange først som efterfølgende refleksion i projektgruppens diskussioner. Men samtidig med at jeg iagttog fagliggørelse som en proces, der fandt sted, var det også min teoretisk informerede vurdering, at der måtte eksistere mange fagliggørelsespotentialer, som ikke blev realiseret. Den vurdering var baseret på to typer af teoretiske inspirationer: For det første mit kritiske, multikulturelle perspektiv og for det andet min aktionsforskningsinspiration.

Det multikulturelle perspektiv åbner for et blik på undervisning som et magtfuldt rum, hvor særlige typer af in- og eksklusionsprocesser producerer hierarkiske relationer mellem forskellige erfaringer, kapital og vidensformer. Ud af dette perspektiv vokser også et kvalitativt minoritetsbegreb (Gitz-Johansen 2006: 76), som netop baserer sig på analyser af ulighed, magt og anerkendelse som definerende for, at nogle grupper af mennesker fremstår som netop grupper og som minoriserede andre. Min antagelse ud fra dette perspektiv var, at etniske minoritetslevers erfaringer og bidrag tendentielt ville fremstå som

³⁴ I hvert fald i undervisningssituationen som den blev beskrevet af lærerne.

mindre genkendelige og fagligt relevante og derfor ikke på samme måde umiddelbart ville kunne genkendes af lærerne som nogle, der kunne fagliggøres. Der var altså en specifik multikulturalistisk og minoritetsteoretisk pointe i denne vurdering (se også Parekh 2006 [2000], Gitz-Johansen 2007, Frankenstein & Powell 1994).

Min aktionsforskningsinspiration åbnede derimod for en anden indgang til fagliggørelsesbegrebet, særligt via begrebet om *det ufærdige* (Nielsen 2004: 524). Denne inspiration åbnede for en forståelse af undervisningen (og alle andre sociale situationer) som fyldt med ikke-realiserede potentialer og ansatser; potentialer og ansatser som udgør et overskud af muligheder i enhver situation, og som følger af det grundlæggende vilkår, at mennesker træffer valg i enhver situation.

På baggrund af disse to teoretiske inspirationer var det således min vurdering, at der måtte eksistere mange ikke-realiserede fagliggørelsespotentialer i undervisningen; fagliggørelsespotentialer som potentielt kunne åbne undervisningen for flere typer af eleverfaringer og bidrage til at producere mere inkluderende undervisningspraksisser. Introduktionen af fagliggørelsesbegrebet var udtryk for en bestræbelse på at synliggøre for lærerne deres egen rolle i produktionen af faget og på at styrke deres muligheder for at udforske nye måder at udfolde faget på i praksis.

Samtalen i Yo yo matematik-fortællingen kan betragtes som et tankeeksperiment. Målet var ganske vist udvikling af et undervisningsforløb, men den legende og uforpligtende afprøvning af teoretiske begreber (fra såvel referencefaget matematik, pædagogisk multikulturalistisk teori som teori om andet-sprogstilegnelse) åbnede for en udforskning af nye perspektiver på matematikundervisningen. I løbet af diskussionen blev den almindelige omgang med matematikfaget sat i parentes, og vi begyndte at diskutere matematikundervisning ikke blot i sin *fakticitet* (som noget faktisk eksisterende), men i sin *potentialitet* (som noget der kunne være anderledes). På den måde bevægede diskussionen sig langt ud over spørgsmålet om, hvordan den *eksisterende* undervisning gøres effektiv, eller hvordan elever kan tilpasses den *eksisterende* undervisning, og begyndte at rejse mere grundlæggende spørgsmål om undervisningens indhold, formål, virkning og kontekst. Det var i høj grad de referencefaglige betragtninger, der virkede som motor for denne proces: I og med at

lærernes referencefaglighed næsten pr. definition udgør et overskud både i forhold til det, der politisk og institutionelt aktuelt defineres som undervisningsfaget og i forhold til det, de kan realisere i en konkret undervisningssituation, åbner referencefagligheden for et blik på undervisningsfaget som mættet med ikke-realiserede faglige potentialer, og dermed også som noget, som lærerne meningsfyldt kan indgå i dialog med. Lærerne kan udfordre undervisningsfaget – ikke ved at nedbryde det, men ved at udfolde dets potentialer. Lærerne kan udfordre undervisningsfaget indefra, så at sige, dvs. *med* deres faglighed, og med referencefagligheden som kriterium for den relevante og meningsfulde nytænkning af faget. Det er nemlig ikke en hvilken som helst udfordring af faget, der er mulig: Lærerne udfordrer og begrunder deres nytænkning og udforskning referencefagligt, dvs. med begreber hentet fra deres referencefaglige repertoire.

På den måde peger Yo yo yo matematik-fortællingen på to elementer, som på hver sin måde understøtter, at faget anskues i sin potentialitet: For det første inviterer selve det referencefaglige blik til en undersøgelse af, hvad der kunne være fagligt relevant men ikke er aktualiseret i undervisningen, som udfoldet ovenfor. For det andet udgør selve det rum, som samtalen udspillede sig i, en invitation til at eksperimentere – ikke blot med praktisk pædagogik, men også med forståelser af hvad pædagogik og fag kan være.

Pædagogisk multikulturalisme som ressource for tematisering af undervisningens referencefaglige dimension

Som tidligere nævnt skete det markante skift i Yo yo yo matematik-fortællingen fra fokus på enkelte elevers faglige problemer til problematisering af selve faget med introduktionen af multikulturelle begreber i samtalen. De multikulturelle begreber blev introduceret via inspirationen fra en artikel (Møller 2006), som arbejdede systematisk med inddragelse af minoritets- og ungdomserfaringer i undervisningen. Artiklen arbejdede med en forståelse af sprog som et socialt og kulturelt fænomen, der bruges til at udtrykke og producere såvel sprogbrugers identiteter som (hierarkiserede) relationer mellem sprogbrugere.

Introduktionen af begreber som identitet og relation åbnede for, at vi på mødet mere systematisk anlagde et minoritetsperspektiv på undervisningen. Vi begyndte at diskutere det faglige indhold i undervisningseksperimentet i et magtperspektiv og at udforske, hvordan undervisningen rammesatte elevernes sproglige og kulturelle forudsætninger.

I det følgende vil jeg vise, hvordan pædagogisk multikulturalisme udgjorde en ressource for lærernes problematisering af faget, og hvordan lærerne med det, man kan kalde deres multikulturelle refleksionspraksis, udviklede nye indgange til at åbne og udforske deres fag.

Som nævnt startede Yo yo yo matematikfortællingen med overvejelser over de 'tosprogede' elever i lærerens klasse og deres særlige sproglige ressourcer for at deltage i undervisningen. Læreren trak på viden om sprog og sprogtilegnelse og skelnede fx mellem, om eleverne kendte til de *matematiske begreber* (eller fænomener) eller om de kendte *ordene på dansk*.

På den måde reflekterede lærerens betragtninger det danske uddannelsessystems sprogpolitik, hvor elever – uanset deres modersmål – alene modtager fagundervisning på dansk. Denne monosproglige uddannelsespolitik betyder, at elever med andre modersmål end dansk ikke i undervisningen får kvalificeret og udbygget deres sproglige kompetencer parallelt på begge (eller alle) de sprog, de taler, og derfor ikke nødvendigvis kan bygge på de sproglige kompetencer, de har fra deres modersmål, til at tilegne sig fagsproget på dansk (Holmen 2006, Horst 2006, Cummins 2000). Det betyder, at elever, der ikke har dansk som modersmål, har ringere chancer for at klare sig godt i uddannelsessystemet end elever, der har dansk som modersmål. Samtidig implicerer den monosproglige politik, at lærerne – og de øvrige elever – har meget ringe indsigt i de flersprogede elevers sproglige kompetencer; at andre sprog end dansk får lav status i skolen; og at eleverne alene bliver målt på deres dansksproglige kompetencer i stedet for på deres samlede sproglige kompetencer – herunder deres intersprog og sprogtilegnelsesstrategier (Laursen 2001). I den konkrete situation betød det fx, at læreren talte om elever som 'kan have nogle af de problemer, der følger af at være tosproget' (underforstået (men nok så vigtigt: ikke ekspliciteret): i den eksisterende sprogpolitiske situation), og at de tosprogede elever fremstod som nogle, der havde svært ved at klare sig godt i undervisningen.

Lærerens refleksioner var dog ikke en ureflekteret accept af den sprogpoltiske situation, men bar derimod præg af kritisk refleksion, også i den indledende del af samtalen: Lærerens skelnen mellem *begreb* og *ord* peger på, at hun var opmærksom på, at elever kan have viden og erfaringer, som de ikke er i stand til at udtrykke på dansk, men muligvis på deres modersmål (Jørgensen 2006), at det kunne være relevant for hende at have viden om elevernes sprog, men at hun ikke gennem den eksisterende undervisning får adgang til denne viden. Heri ligger ansatser til kritik af – eller i hvert fald ikke-identificering med – de institutionelle betingelser for arbejdet med minoritets elever.

I samtalens indledende del gjorde læreren sig også overvejelser over mulige *kulturaliseringer* af eleverne: I sine refleksioner over minoritets elevernes faglige problemer skelnede hun mellem problemer, som hun mente var af sproglig art, og problemer, som hun mente var af social eller psykologisk art. Hun fortalte, at det kunne være svært at komme igennem med denne skelnen, og at minoritets elevernes problemer ofte blev tolket som sproglige eller kulturelle problemer, selv når de muligvis burde tolkes som sociale eller psykologiske problemer. I konkrete tilfælde betød det, at elever ikke fik de samme specialpædagogiske tilbud som majoritets elever.

Lige som i det ovenstående eksempel afspejler lærerens refleksioner de institutionelle rammer for arbejdet med referencefaget: Undervisningen foregår på dansk og inviterer derfor ikke til, at elevernes flersprogethed kommer i spil i undervisningen. Det understøttes heller ikke institutionelt, at lærerne retter opmærksomhed mod den betydning, det har for elevernes faglige læreprocesser, om de har dansk som modersmål eller andetsprog. Eksempelvis er modersmålsundervisningen (i det omfang den findes) henlagt til fritiden og varetages af andre lærere end faglærere, og dansk som andetsprog er et timeløst fag, som ofte organiseres som specialundervisning, snarere end det bliver integreret i den almindelige undervisning (Kristjánsdóttir 2006; Kristjánsdóttir & Timm 2007). Det betyder, at lærerne har ringe mulighed for at få substantiel indsigt i elevernes sproglige ressourcer eller understøtte deres sproglige læreprocesser. Derfor kommer elevernes sproglige forudsætninger i høj grad til at fungere som et bagtæppe for undervisningen, og lærerne får ringe muligheder for systematisk at differentiere mellem sproglige forhold og andre forhold, der har betydning for elevernes deltagelse i undervisningen.

Dette kan resultere i en kulturalisering eller i det, som Gitz-Johansen (2009) kalder sprogfetichisme, dvs. en reducere af minoritets elevernes problemer og

forudsætninger til kultur og sprog, hvorved andre typer af perspektiver på minoritets elever forsvinder. I Yo yo yo matematik-fortællingen kan lærerens refleksioner over den konkrete elevs problemer læses som en kritik af kulturalisering og sprogfetichisme.

Der var altså fra tidligt i Yo yo yo matematik-fortællingen spor af såvel de institutionelle betingelser for produktion af (forståelser af) multikulturalitet og af kritiske refleksioner over disse.

Men det man kan kalde en decideret multikulturel perspektivering af referencetaget startede først et stykke hen i samtalen, nemlig med at vi spurgte os selv, hvilke typer af materiale man kunne arbejde med i matematik, der kunne engagere særligt minoritets eleverne på nye måder; materiale som kunne åbne for, at flere typer af eleverfaringer blev inddraget.

Bag det spørgsmål lå en implicit analyse om, at de eksempler og opgaver, som eleverne typisk arbejder med i matematik, ikke taler ind i minoritets elevernes erfaringer og hverdagsliv, og dermed ikke giver eleverne mulighed for at arbejde med matematificering og hverdagsmatematik på måder, der opleves relevante for eleverne. Det kan læses som en ambition om at synliggøre den kulturelle diversitet i elevgruppen og dermed gøre undervisningen mere kulturelt rummelig. På den måde kan det læses som en ambition om at give minoritets elever bedre muligheder for at genkende sig selv og klare sig godt i undervisningen (Hauge 2007; Kincheloe 2008).

I forlængelse af spørgsmålet om muligheden for at gøre matematikken erfaringsnær gav læreren eksempler på matematikforløb, hun havde gennemført, som var problemorienterede, og som tog udgangspunkt i et selvvalgt emne (eksemplificeret gennem brochuren om svømmehallen) eller i en genstand, som refererede til en religiøs minoritet i Danmark, nemlig undervisningsforløbet, der brugte grundplanen over en moske som udgangspunkt for arbejdet med at identificere geometriske figurer.

Overordnet bevægede samtalen sig fra det, man kan kalde et problematiserende minoritetsperspektiv i indledningen, over en diversitetsambition til en differentieringsanalyse og lighedsambition. Det vil sige, at samtalen bevægede sig fra et minoritetsrettet perspektiv til et relationelt perspektiv, hvor fokus

ikke blot var på minoritetsleverne, men på udfordringen og kvalificeringen af majoritetslevernes perspektiver og erfaringer med minoritetserfaringer (Sleeter & Bernal 2004, Parekh 2006 [2000]); et perspektiv hvor også udforskningen af majoritetsinstitutionen som kulturel praksis stod centralt, og hvor det således blev muligt at problematisere hierarkier og ulighed som noget ikke-naturgivent.

Analysen viser, at det man kan kalde en multikulturel faglighed er tæt knyttet til referencefagligheden. På den ene side bliver referencefagligheden åbnet og udfordret på nye måder gennem systematiske multikulturelle refleksioner, og på den anden side bliver den multikulturelle faglighed både udfoldet og konkretiseret gennem arbejdet med den referencefaglige dimension.

Dagliglivet på skolen som ressource for tematiseringen af undervisningens referencefaglige dimension

I det følgende vil jeg vise på hvilke mangfoldige måder, dagliglivet på skolen har betydning for udfoldelsen af undervisningens referencefaglige dimension og lærernes refleksioner over dette. Jeg vil vise, hvordan lærernes subjektive håndtering af dagligdagen – deres refleksioner og praktiske håndtering – udgør en ressource for tematiseringen og problematiseringen af den referencefaglige dimension af faget, og har betydning for det mulighedsrum, som tegner sig for lærerne.

I projektet viste dagligdagen sig på mange måder, når deltagerne diskuterede referencefaglighed. Ofte kom dagligdagen til udtryk som en konservativ faktor i diskussionerne: Kritiske eller udforskende spørgsmål blev ofte afvist som (selvfølgelig) umulige eller utopiske – i betydningen urealistiske.

Ofte blev undervisningsfagets referencefaglige dimension reduceret til den måde, den rent faktisk blev fortolket og praktiseret på i øjeblikket: Til faghæfternes fortolkning af faget; til skolens institutionelle praksis; eller til politiske diskurser (særligt udmeldinger og vejledninger fra Undervisningsministeriet). Selv om disse fortolkninger langt fra er entydige – og heller ikke blev fortolket entydigt af lærerne – var de alligevel afgørende som orienteringspunkter for

lærerne og deres forståelser af, hvori fagenes referencefaglige dimension bestod. I den forstand virkede de regulerende og begrænsende for lærernes referencefaglige refleksioner.

Dagliglivet på skolen virkede altså i store træk som en begrænsende og konservativ faktor i lærernes refleksionspraksis og understøttede lærernes forståelser af faget i sin *fakticitet*, snarere end i sin *potentialitet*.

Når referencefaget blev reflekteret i sin fakticitet fremstod det som en objektiv og autoritativ referenceramme for lærernes refleksionspraksisser: Ideer eller spørgsmål til undervisningen blev accepteret eller forkastet, afhængigt af om de var i overensstemmelse med referencefaget, og elever, forældre og kolleger blev vurderet ud fra, om de handlede relevant i forhold til referencefaget.

Når faget på den måde fremstod som et objektivt eksisterende fænomen, forsvandt lærernes forståelse af sig selv som medproducenter af faget: Lærernes refleksioner og deres aktive griben af faget blev underbetonet i en sådan fremskrivning af faget, og faget fremstod som en størrelse, som man ikke kunne diskutere med, men som udgjorde en slags ultimativ instans i undervisningen.

Særligt relevant i forhold til denne afhandlings fokus på multikulturel lærerfaglighed er, at spørgsmål om magt og kulturel produktion således blev svære at rejse, når faget blev diskuteret i sin fakticitet. Kulturelle processer og forståelser fremstod som naturligt givne snarere end kontingente, historisk specifikke og *kulturelle*.

Men dagliglivet fremtrådte også på andre måder i projektet. For samtidig med at referencefaget blev talt frem som et objektivt forhold i dagligdagen, var der også kritiske refleksioner over dagliglivet i skolen og de måder, den formede lærernes muligheder for at bedrive undervisning.

De kritiske refleksioner blev blandt andet drevet af historiske perspektiveringer eller af politisk drevet ubehag over tendenser i udviklingen af faget. Flere lærere i projektet havde fx så lang erfaring med undervisning, at de kunne sætte de aktuelle forståelser af fag i et længere historisk perspektiv og sammenligne med dominerende forståelser fra tidligere i deres arbejdsliv. I denne sammenligning fremstod fokus på test, centralisering af det faglige indhold og den nationale

orientering i undervisningen (fx via kanon), som nye tendenser, og lærerne havde konkrete erfaringer med, at dagligdagen i skolen kunne se anderledes ud.

Som regel opstod de kritiske refleksioner over referencefaget ikke med baggrund i refleksioner over dagliglivet i skolen. I det omfang, dagliglivet fungerede som motor for tematisering af referencefaget, kom åbningen som regel et andet sted fra, og refleksioner over dagliglivet styrkede eller kvalificerede disse kritiske refleksioner snarere end producerede dem.

Dette forhold kom fx til udtryk i diskussionerne på et møde i en delprojektgruppe, hvor deltagerne diskuterede deres undervisning. Gruppen havde diskuteret kulturel og sproglig diversitet og betydningen for minoritets- og majoritetslever af, om dette blev bearbejdet i undervisningen eller ej. Stemningen på mødet blev begejstret, og gruppens deltagere inspirerede hinanden til nye måder, det flersprogede og flerkulturelle kunne inddrages i undervisningen på. De multikulturelle åbninger og perspektivering af faget åbnede således for, at nye perspektiver på referencefaget kom i spil, og at referencefaget blev fortolket og tematiseret på nye måder.

I forlængelse af de diskussioner, hvor referencefaget således blev åbnet, dukkede spørgsmålene op om de betingelser, dagliglivet på skolen bød på for at realisere referencefaget på disse nye, inspirerende måder. Her opstod i gruppen en ekspliciteret opmærksomhed på dagliglivet: En lærer reflekterede over, at de undervisningsmaterialer, de havde til rådighed på skolen, var meget gamle, og at det havde betydning for hvor nemt eller svært det var at medreflektere elevernes nutidige hverdag og erfaringer i undervisningen. Gruppen havde udviklet en ide om at indsamle tekster på flere sprog – helt konkret bøger af Astrid Lindgren, som er oversat til mange sprog³⁵ – fordi de kunne bruges som materiale til bl.a. at undersøge sproglige og kulturelle forskelle eller kunne bruges af elever, som havde andre modersmål, og som kunne få adgang til den samme tekst som de andre elever ved at læse den på et andet sprog og gøre det til tema i undervisningen.

Denne ide førte til overvejelser over, på den ene side hvor enkelt, men på den anden side hvor svært, det ville være at opbygge en sådan materialesamling: Det ville på den ene side principielt set være enkelt, hvis alle lærere ledte efter Pippi

³⁵ Inspirationen til denne konkrete ide kom fra An-Magritt Hauge (2007), som i sin bog, *Den felleskulturelle skolen*, skriver om en skole, der gjorde netop dette.

Langstrømpe-bøger, når de var på udlandsrejser, og det ville ikke kræve mange midler på den måde at få adgang til bøger på mange sprog. På den anden side ville det kræve en radikalt anderledes måde at anskue undervisningen på, som ville kræve, at lærergruppen bredt reviderede deres syn på flersproglighed i undervisningen. I forlængelse af det rejste der sig også en diskussion af kollegialiteten på skolen, eller retter: af at der var en meget lille grad af kollegialitet mellem lærerne. Flere deltagere reflekterede over, at det var svært at bringe nye ideer i spil i lærergruppen, og at Janteloven gjorde, at man ikke skulle komme med forslag, som gav fornemmelse af, at man vidste bedre end de andre. Uanset om Janteloven er en god metafor for de forhold, der dominerede på skolen, var det gennemgående for lærernes refleksioner, at det var svært at etablere et fagligt, kollegialt fællesskab omkring at udforske og udvikle undervisningen.

Disse refleksioner afspejler, at referencefaget i dagligdagen fremstår som en stærk realitetsmagt, som lærerne hverken enkeltvis eller kollektivt formår at diskutere. Når gruppens deltagere tilsyneladende nåede frem til delvise brud med realitetsmagten og til relativt systematiske kritikker af dagligdagen i skolen, kan det forstås i lyset af den opfordringsstruktur, som aktionsforskningsprojektet udgjorde. I projektet var lærerne delvist skærmede fra handlekravet, og deltagerne opbyggede over en længere periode en praksis med at forholde sig analytisk og kritisk til deres egne forestillinger om skole og undervisning. Det var altså ikke fordi disse kritiske refleksioner ikke fandtes (som ansats) hos lærerne, at de ikke var dominerende, men fordi det krævede opbygningen af en særlig opfordringsstruktur at få dem formuleret og ekspliciteret.

Konklusion

Lærernes referencefaglige repertoire udgjorde et overskud i forhold til det undervisningsfag, som de arbejdede med. I analyserne viser jeg, at dette overskud ikke altid blev bragt i spil, men at det havde potentialet til at udgøre baggrunden for en kritisk udforskning af de måder, undervisningsfaget konkret og aktuelt blev forvaltet på.

Gennem den referencefaglige udforskning af undervisningsfaget og lærernes pædagogiske praksis trådte faget frem for lærerne som kulturelle, foranderlige

konstruktioner, og lærerne reflekterede referencefagligt over denne kulturelle indlejrethed – og mulighederne for at udfordre den. Således arbejdede lærerne med spørgsmål om demokrati og erfaring med afsæt i deres referencefaglige refleksioner. Gennem denne udforskning blev de multikulturelle perspektiver og begreber konkrete for lærerne og – ikke mindst – de blev relevante i lærernes konkrete, faglige praksis. Således var lærernes referencefaglige og multikulturelle refleksioner gensidigt kvalificerende.

Pædagogisk multikulturalisme kan bidrage til at åbne de referencefaglige diskussioner for deres potentialitet og åbne for en kritisk udforskning af fagenes kulturelle forankring og af den hierarkisering og sortering af erfaringer, som produceres gennem fagene.

Kapitel 7

Didaktikfaglighed

I dette kapitel sætter jeg lærernes didaktikfaglige refleksioner i centrum. Jeg ser nærmere på, hvordan lærerne forholder sig til de didaktiske dimensioner af deres pædagogiske praksis³⁶, og på hvilke måder de reflekterer didaktisk over deres arbejde. Lærernes didaktiske refleksioner – det jeg betegner deres didaktikfaglighed – har at gøre med (elevernes) læreprocesser og med undervisning *qua* organiserende eller rammesætning af læreprocesser.

Jeg vil vise, hvordan lærernes didaktikfaglighed udfolder sig, og på hvilke måder lærernes didaktiske refleksioner udgør ressourcer for lærernes forståelser af deres praksis. Jeg vil vise, hvordan lærernes didaktikfaglige refleksioner formes og problematiseres i relation til andre typer af refleksioner, og jeg vil vise, hvilken betydning dette får for lærernes forståelser af, hvad det er muligt og vigtigt – hhv. umuligt og uvæsentligt – at gøre som lærer.

Kapitlet tager afsæt i et møde i en af delprojektgrupperne. Mødet fandt sted tidligt i forløbet, mens gruppen var ved at konstituere sig. Diskussionerne handlede derfor om, hvad gruppen skulle arbejde med, og hvordan de problemer, som gruppen var optaget af, kunne forstås og gribes an. Gruppen beskæftigede sig her med nogle grundlæggende definitioner og indkredsninger af grundlæggende pædagogiske problemstillinger; problemstillinger som jeg i det følgende anskuer fra et didaktikfagligt perspektiv.

³⁶ Hvor jeg i kapitlet om referencefaglighed koncentrerer mig om lærernes faglighed i forhold til deres *undervisning*, er fokus i dette kapitel bredere på lærernes *pædagogiske praksis*, dvs. også på opgaver, der ikke er undervisning i snæver forstand: Selv om lærernes primære opgaver ligger i undervisningen, skal de også varetage mange andre typer af opgaver, hvor deres didaktikfaglighed kommer i spil. Det drejer sig bl.a. om AKT-arbejde, de sociale dimensioner af lærergerningen og om skolehjemsamarbejdet – alt sammen arbejde som ligger rundt om undervisningen, og som er relevant for undervisningen, men som ikke er undervisning i snæver forstand.

Gruppen var dannet på baggrund af en fælles brainstorm om udfordringer knyttet til arbejdet med tosprogede elever, som projektgruppen havde gennemført på vores allerførste møde. Her havde delprojektgruppens deltagere været optaget af de samme spørgsmål og – efter nogen diskussion – besluttet sig for at samarbejde under overskriften, Kategorisering og symboldækning. Deltagerne arbejdede med forskellige fag og klassetrin, og nedenstående er uddrag fra feltnoter fra det første gruppemøde, hvor de skulle beslutte sig for, hvordan de skulle gribe arbejdet an.

Det drejer sig om et ganske kort møde, som ikke var tænkt til at formulere konkrete pædagogiske tiltag eller lignende ambitiøse målsætninger, men alene til at konstituere gruppen og beslutte sig for gruppens overordnede fokus. Dette konstitueringsmøde er interessant, fordi deltagerne formulerede nogle af deres grundlæggende antagelser om de problemstillinger, de ønskede at arbejde med; og fordi gruppemedlemmerne ikke var helt enige om forståelsen af problemstillingerne, blev de nødt til at argumentere for deres forståelser af sammenhænge. Det betød, at diskussionen tematiserede nogle meget grundlæggende spørgsmål meget eksplicit, og at deltagerne fortættet diskuterede forståelser af lærerarbejdets didaktiske dimension.

Gruppen diskuterer, om deres overskrift, Kategorisering og symboldækning, er passende. En af lærerne siger, at hun ikke er helt tilfreds, for hun synes, at det egentlig handler om læseforståelse. Diskussionen har – både på dette møde og på det forrige, hvor lærerne besluttede sig for at arbejde sammen – gået på, om læseforståelse er et tilstrækkeligt bredt begreb, eller om kategorisering³⁷ og symboldækning er bredere. Trods uenighederne om betegnelserne er deltagerne enige om, at deres overskrift skal dække bredere end bare simpel læsning og sproglig forståelse. Overskriften skal dække begrebsforståelse, erfaringer, baggrundviden og elevernes forudsætninger for overhovedet at forstå det kulturelle indhold i det, de læser.

En lærer afbryder diskussionen og fortæller, at hun har et par avisartikler med, som hun gerne vil præsentere, før vi går videre. Den ene handler om, at undervisningsministeriet vil lave et udrykningshold af eksperter, som vil rejse rundt på skoler og assistere med ideer til undervisning af tosprogede elever. En af lærerne foreslår, at vi hiver fat i nogle af eksperterne fra udrykningsteamet eller

³⁷ Kategorisering var et begreb, jeg i situationen ikke rigtigt forstod. I bakspejlet tænker jeg, at det er beslægtet med fx begrebet om sproglig bevidsthed (Laursen 2001), dvs. evnen til at gå systematisk til sproget og mestre forskellige strategier til at regne ud hvad et ord eller en vending betyder. Det vil sige nogle sproglige kompetencer, der er mere almene end blot at kende konkrete ords nominelle betydning.

i en af forskerne fra projektet. Den anden artikel, læreren har med, handler om, at der er forskel på, hvordan forskellige etniske og nationale grupper klarer sig i folkeskolen. ”Årsagen er kultur”, siger eksperter”, står der som underoverskrift. Læreren synes, at det er meget vigtigt, at vi kender mere til denne undersøgelse og mere til elevernes baggrunde, for så kan de sætte ekstra ind, hvis de ved, at et barn kommer fx fra Palæstina og ved, hvilken betydning det har for barnet. Vi diskuterer dette. De andre er ikke enige med hende, og det er jeg heller ikke. En lærer siger, at deres projekt bliver alt for bredt, hvis de tager det med, og at vi har begrænset mulighed for at undersøge det. Jeg siger, at elevernes baggrunde ganske vist er betydningsfulde, men at vi ikke kan forudsige på hvilken måde, de er det, og at vi skal passe på at vi ikke kommer til at generalisere. Desuden kan vi ved at se på dagligdagen i skolen se på, hvilken betydning børnenes baggrunde får, og hvordan børnenes baggrunde til stadighed bliver tilskrevet betydning. Skolen er også det sted lærerne (og projektet) for alvor har mulighed for at ændre noget. Derimod kan man ikke gøre noget ved børnenes baggrunde.

Det fører videre til en snak om elevernes sprog: Vi diskuterer betydningen af, at lærerne kender elevernes sproglige niveau – ’deres sproglige baggrunde’ – når de skal undervise dem. Det fører videre til en diskussion om sprogtests. Gruppen diskuterer, om eleverne testes grundigt nok, om testene er gode nok, og om de personer, der skal udføre dem, er grundigt nok uddannede til at varetage opgaven. Vi diskuterer, om man kan teste sprog som en abstrakt og generel størrelse: Er det faktisk muligt at teste elevernes sprog, så det kan bruges af fx den matematiklærer, der oplever, at de tosprogede elever falder sprogligt bagud, og at der sker et skarpt knæk i fjerde klasse?

Vi snakker om ’fagernes sprog’ som noget, der kun kan læres i fagene. Vi har en diskussion om, om eleverne mangler *ord* eller om de mangler *begreber* til at forstå matematik og hvad relationen er mellem de to: om elevernes (matematik)faglige hverdagserfaringer og elevernes muligheder for at bygge oven på disse i en abstrakt undervisningskontekst. Jeg siger noget om, at tests giver øjebliksbilleder, og at de ikke har mulighed for at indfange, om eleverne kan noget andet end det testede, og at de ikke (i sig selv) stiler mod at kvalificere elevernes viden. Vi har i projektet mulighed for at se på processer og for at eksperimentere, og jeg synes, at vi skal benytte os af dette, snarere end at bruge megen tid på at teste. En lærer mener, at vi skal have fokus på et sprogligt udviklingsperspektiv og starte i første klasse, mens tid er, og at det ville være godt, hvis vi i projektet kunne fokusere mest på de små klasser. Jeg er ikke enig, fordi jeg mener, at sproget udvikler sig hele tiden, og at det aldrig er for sent at se på, hvordan man arbejder med den sproglige udvikling. (...)

Diskussionerne er inspirerende og engagerede, men fører ikke rigtig til et klart og fælles fokus, som gruppen kan arbejde med. Vi beslutter at læse en fælles artikel, som vi kan hente inspiration fra, og som måske kan hjælpe os med at prioritere og fokusere. (Fortælling: Kategorisering. Feltnoter, 29/8/08)

I løbet af samtalen kom diskussionen vidt omkring. Samtalen var associativ og sprang mellem forskellige typer af overvejelser, men holdt sig samtidig hele tiden inden for den overordnede ramme, som gruppen havde udstukket for sig selv med sin overskrift.

Samtalen startede fra lærernes oplevelse af, at de tosprogede elever, som de kaldte dem, havde vanskeligheder ved at forstå de tekster, de skulle læse i undervisningen. Lærerne definerede det i afsættet ikke som et læseteknisk problem – dvs. om eleverne rent teknisk kunne sætte bogstaver sammen til ord og ord sammen til sætninger – men som et sprogligt problem i bredere forstand, dvs. relateret til om eleverne forstod det indhold, de læste. Det er i denne kontekst, man skal forstå gruppens diskussioner om, om begrebet 'læseforståelse' var bredt nok og dækkende for gruppens fokus, eller blot refererede til selve det læsetekniske.

Meget tidligt i forløbet – allerede inden dette møde – besluttede gruppen, at deres fokus skulle være bredt, så arbejdet ikke handlede om sproglig forståelse i snæver forstand (kendskab til ord), men i meget bred forstand. Lærerne blev optagede af de kulturelle referencer og indforståetheder, der lå i de faglige tekster, eleverne skulle læse, og som havde stor betydning for, om eleverne forstod teksten. De talte sig fx frem til, at faste vendinger, metaforer, symboler og ironi krævede særlige typer kendskab til det danske sprog, som ikke kunne reduceres til at kende ordenes nominelle betydning. Tekster med den slags sproglige karakteristika krævede et betydeligt sprogligt overskud af læseren, som skulle differentiere mellem forskellige typer af sproglige virkemidler, samtidig med at vedkommende skulle afkode tekstens indhold. Det sproglige overskud, mente lærerne, at mange af de tosprogede elever ikke havde. Desuden krævede forståelsen altså, at læseren havde et kendskab til tekstens konkrete kulturelle kontekst.

Netop det kulturelle perspektiv udgjorde et andet spor i samtalen. Deltagerne rejste spørgsmålene om, hvad elevernes etniske baggrunde betød for deres kulturelle referencer; for deres muligheder for at forstå en tekst; og (dermed) ultimativt for deres muligheder for at klare sig godt i fagene. I forlængelse af dette diskuterede lærerne, hvordan de kunne håndtere den kulturelle mangfoldighed i undervisningen.

Samtalen kredsede på forskellige måder om elevernes læringsmæssige forudsætninger: Om de elevforudsætninger undervisningen krævede; om elevernes faktiske forudsætninger; og om de måder, lærerne kunne arbejde med elevernes forudsætninger på.

Samtalen indeholdt også overvejelser over måder, man som lærer kunne forholde sig til elevers læreprocesser på; fx om elevernes læreprocesser (primært) skulle forstås og behandles over et langt forløb ('starte i første klasse'), om man kunne teste læreprocesserne – og hvad man i så fald testede. Og så var der overvejelser over de forskellige måder, man bruger sproget på (forskellige sproglige praksisser eller forskellige sprog), fx forskellen mellem (forskellige) fagsprog og dagligsprog.

Dette møde var typisk for projektets indledende diskussioner på flere måder: For det første gjorde lærerne sig mange nuancerede refleksioner, og samtalen viste, at lærerne havde et bredt fagligt repertoire for at reflektere over undervisning og elevers læreprocesser, som de trak på i samtalen.

For det andet var det typisk for samtalen, at fokus var elevernes problemer. Problemerne blev ofte beskrevet som værende af sproglig eller kulturel karakter og relateret til elevernes begrænsede (dansk)sproglige ressourcer eller til deres kulturelle forudsætninger for at deltage i undervisningen.

Både i Kategoriseringsfortællingen og i mange andre af gruppens møder var disse refleksioner over elevernes problemer og forudsætninger præget af en frustration fra lærernes side. Denne frustration kredsede i høj grad omkring en følelse af magtesløshed og utilstrækkelighed ved at skulle håndtere en undervisningssituation, hvor eleverne var mere forskellige end hvad undervisningsmaterialet lagde op til og end lærerne fagligt var rustet til. Frustrationerne blev i høj grad formuleret fra majoritetsinstitutionens perspektiv som frustrationer over, at eleverne ikke levede op til skolens krav eller besad de sproglige eller kulturelle kompetencer, som blev forudsat i den eksisterende skole.

I løbet af projektet ændrede dette sig, og der udviklede sig nogle nye forståelser af problemerne. Helt overordnet var projektet karakteriseret af en bevægelse

fra et fokus på danskhed/enshed til et fokus på lighed/mangfoldighed³⁸. Denne bevægelse var ikke total, men var alligevel markant. Bevægelsen var blandt andet baseret på en udvikling af en bredere læringsforståelse, en problematisering af normalitetsbegrebet i læringsforståelserne, og indføringen af et magtbegreb i diskussionerne, særligt i form af en opmærksomhed omkring ulighed (dette uddybes i næste kapitel).

I det følgende vil jeg vise hvilke ressourcer, lærerne trak på i denne problematisering af didaktikfagligheden. Jeg vil vise hvilken betydning, det havde for udviklingen af lærernes multikulturelle faglighed, og hvordan lærernes didaktiske faglighed udfoldedes i lyset af det multikulturelle fokus, som gruppen arbejdede med. Jeg vil tage udgangspunkt i eksemplet ovenfor, men brede diskussionen ud og perspektivere til andre eksempler og refleksioner fra materialet.

Først vil jeg vise, hvordan didaktikfagligheden selv udgjorde en ressource for lærernes tematisering og problematisering af undervisningens didaktiske dimension, og hvordan det bidrog til produktionen af det, jeg kalder en multikulturel lærerfaglighed.

Didaktikfaglighed som ressource for tematiseringen af undervisningens didaktikfaglige dimension

Som jeg tidligere har argumenteret for, består den didaktiske dimension af lærernes arbejde af en orientering mod elevers læreprocesser og mod undervisningens tilrettelæggelse. Læreprocesser og undervisningstilrettelæggelse er på en gang to adskilte og to nært forbundne orienteringspunkter: På den ene side sætter man med et begreb om elevers læreprocesser fokus på elever som lærende individer; dvs. som subjekter, der griber, bearbejder, fortolker, reproducerer og forandrer deres livsverden, mens man med fokus på undervisningsplanlægning i højere grad anlægger et organisatorisk perspektiv på undervisningen som en serie praktiske tiltag, som læreren er ansvarlig for, og hvor der ikke

³⁸ Denne bevægelse er også beskrevet i kapitel 4.

nødvendigt er fokus på eleven som subjekt. I den forstand er fokus på læreprocesser og fokus på undervisningsplanlægning to grundlæggende forskellige fokuspunkter.

På den anden side er de to fokuspunkter snævert knyttet til hinanden: Undervisningsplanlægningen kan forstås som en særlig rammesætning af elevernes læreprocesser; en særlig opfordringsstruktur, hvor særlige læreprocesser søges fremmet, og en opfordringsstruktur som bl.a. er baseret på særlige forståelser af læreprocesser. Undervisningsplanlægning har således elevers læreprocesser som (et af) sine centrale orienteringspunkter. Således er refleksioner over elevernes læreprocesser en af de ting, som kan drive undervisningsplanlægning frem.

I det følgende vil jeg vise, hvordan lærernes didaktikfaglighed – og de to elementer af didaktikfagligheden – kommer i spil i lærernes refleksioner over undervisningen. Jeg vil vise, hvordan didaktikfagligheden fungerer som en ressource for lærernes refleksionspraksisser og for produktionen (dvs. for både åbningen og lukningen) af lærernes mulighedsrum.

Lærernes didaktikfagligheder kom til udtryk bl.a. i diskussioner, hvor de analyserede de referencefaglige tilegnelsesprocesser *qua* tilegnelsesprocesser. I Kategoriseringsfortællingen ovenfor analyseres eksempelvis det faglige mål, læsning, i mindre enheder og anskues fra et elev- eller procesperspektiv. Dermed bliver det, der i ét perspektiv er referencefagligt, nemlig læsning, i denne sammenhæng didaktikfagligt og bliver udfoldet som bestående af forskellige elementer, som eleverne skal kunne mestre og forstå som en del af en tilegnelsesproces.

Lærerne anlagde således et kognitivt perspektiv på læreprocessen, hvor fokus var på tilegnelsen af det faglige stof (uden en egentlig problematisering af det faglige stof). Det betød samtidig, at fokus var på den enkelte elev; på dennes læreprocesser, udfordringer og kompetencer.

Det kognitive og individualiserende perspektiv i lærernes didaktikfaglighed afspejler bl.a. en institutionel og politisk udvikling i de senere år med fokus på testning af elevernes kompetencer, formulering af detaljerede læringsmål og elevplaner for hver enkelt elev, præcisering fra politisk hold af de faglige mål for undervisningen osv., som bidrager til styrkelsen af en forståelse af skolen

som først og fremmest et sted, hvor (reference)faglig læring finder sted, og hvor læreren – under særlige, snævre rammer – skal sørge for at bibringe eleverne denne viden. Præciseringen og det øgede fokus på de faglige læreprocesser betyder, at elever, som ikke lever op til de faglige forventninger, fremstår som problematiske og som udfordringer for lærerens arbejde.

Mens lærerne på den ene side reproducerer denne problematiserende forståelse af elever, som ikke gennemgår en normal tilegnelsesproces eller har de rette forudsætninger for at lære, foregår der på den anden side også en grundlæggende problematisering af denne forståelse. En af lærerne fortæller fx på et tidspunkt om en elev i hendes klasse, som først i en ret sen alder lærte at læse³⁹. I den sammenhæng reflekterede hun over forventningen om, at elever skal have lært at læse inden et givent klassetrin og hvad det betød for de elever, som ikke kunne honorere dette krav. Hun argumenterede for, at man måtte tage udgangspunkt i det sted, hvor eleven var, og arbejde derfra. Her formuleredes – med udgangspunkt i en didaktisk faglighed og et elevperspektiv – en kritik af et snævert læringssyn, hvor læring alene bliver tilegnelse af fagligt stof, som foregår i en særlig, lineær og forudsigelig rækkefølge.

Forståelsen af 'normale' tilegnelsesprocesser blev også udfordret didaktikfagligt på andre måder, og lærerne havde et større didaktikfagligt repertoire til at reflektere over elevernes mangfoldige forudsætninger for læring. Eksempelvis reflekterede lærerne i mange sammenhænge over, at elevernes sociale og kulturelle forudsætninger havde betydning for deres læreprocesser (uden at det dog nødvendigvis var særligt konkret, hvad det betød i praksis⁴⁰).

Didaktikfagligheden førte nogle gange til et fokus på, hvordan elever kunne gennemgå særlige læreprocesser, og hvordan læreren kunne håndtere det, hvis eleverne ikke havde de forventede forudsætninger. Det førte nogle gange til en kompensatorisk tankegang om skolen som en institution, der skal "reparere børnenes 'fejl'" (Gitz-Johansen 2003), og til ideer om kompensatoriske tiltag som lektiecafe, støttepersoner og dansk som andetsprog som (dansk)sprogstimulering.

Andre gange førte didaktikfagligheden til et fokus på, at eleverne har forskellige erfaringer, som må bringes i spil, for at eleverne kan lære noget – altså et mere

³⁹ Dette eksempel udfoldes senere i kapitlet.

⁴⁰ Dette udfoldes senere i kapitlet i afsnittet, Dagligdagen som ressource for tematiseringen af undervisningens didaktikfaglige dimension.

erfaringspædagogisk perspektiv. I forlængelse af dette fokus vægtede lærerne i højere grad forandring af undervisningen for at skabe plads til elevernes erfaringer. Det var fx tilfældet, da en lærer fortalte om en elev, som lavede op på helt nye måder, da emnet var Islam, og som gerne ville ændre sin undervisning, så den skabte grobund for mere af denne begejstring.

I nogle sammenhænge oplevede lærerne det som relevant at intervenere i elevernes liv uden for skolen. Lærerne følte sig nogle gange ansvarlige for elevernes liv langt ud over deres faktiske råderum; fx ved at forsøge at sikre at eleverne fik morgenmad, lavede lektier, havde de relevante arbejdsredskaber med i skole og – i de tilfælde hvor eleverne havde hårde sociale vilkår hjemme – ved at involvere de sociale myndigheder. På den baggrund udtrykte lærerne en splitelse mellem på den ene side at være lærere, som forvaltede et pensum/en læringsmålsætning uafhængigt af elevernes faktiske forudsætninger og på den anden side at have et ansvar, der i praksis rækker langt ud over deres faktiske indflydelsessfære.

En anden måde, mangfoldighed blev reflekteret didaktikfagligt på, var gennem begreber om eksempelvis læringsstile og mange intelligenser, som blev brugt til at forstå og legitimere, at eleverne gik til undervisningen på forskellige måder. Selv om sådanne begreber spillede en vis rolle i lærernes didaktikfaglighed, og metoder som cooperative learning blev talt om (blandt andet) som et godt redskab til at indføre variation i undervisningen, var det tydeligt, at lærerne besad et didaktikfagligt repertoire til håndtering af mangfoldighed og uforudsigelighed, der rakte langt ud over disse begreber og metoder. Lærerne gav mange eksempler på, hvordan de varierede undervisningen (fx gennem teater, tegninger eller anskuelsesundervisning) for at udforske faglige pointer på nye måder, eller hvordan de havde grebet elevinput i undervisningen og ændret deres plan for undervisningen i situationen. I nogle tilfælde reflekterede lærerne didaktikfagligt over disse praksisser, men i de fleste tilfælde bestod lærernes didaktikfaglige kompetencer her i et praktisk beredskab til at gribe uforudsete situationer for at reagere på elevernes adfærd i undervisningen.

Også identitetsperspektivet blev reflekteret didaktikfagligt i gruppens arbejde. Eksempelvis var lærerne optaget af at forstå, hvordan man på den ene side kunne operere med en identitetskategori som etnicitet, samtidig med at man havde blik for de mange andre identitetskategorier, der havde betydning for

eleverne. Disse refleksioner over elevernes identiteter havde betydning for de måder, de reflekterede over elevernes behov, og i lærernes bestræbelser på at balancere mellem interessen for den konkrete elev og eksempelvis at tage alvorligt, at den konkrete elevs kollektive identiteter også var af betydning.

På en meget konkret måde kom lærernes identitetsrefleksioner i spil, når lærerne overvejede, hvordan de skulle sammensætte arbejdsgrupper, som eleverne kunne udføre deres opgaver i. I nogle tilfælde sammensatte lærerne grupper efter køn (enten kønsblandede eller rene drenge-/pige grupper), og i andre tilfælde efter fagligt niveau, sociale relationer eller etnicitet. Således spiller identitet en rolle for lærernes didaktikfaglige refleksionspraksisser, inklusiv for deres organisering af undervisningen.

Andre gange førte lærernes opmærksomhed på mangfoldigheden af elevernes identiteter til en mere grundlæggende kritisk udforskning af lærernes undervisning og de rammer, den var underlagt. Fx blev lærerne opmærksomme på de læringsmæssige implikationer af det monokulturelle og monosproglige curriculum, som de arbejder indenfor, og de implikationer det havde for elevernes adgang til uddannelse. Dette vil jeg udfolde i afsnittet om pædagogisk multikulturalisme som ressource for lærernes didaktikfaglige refleksioner.

Men først vil jeg se nærmere på, hvordan det personlige udgjorde en ressource for lærernes didaktikfaglige refleksioner.

Det personlige som ressource for tematiseringen af undervisningens didaktikfaglige dimension

Aktionsforskningsprojektet blev langt fra kun drevet frem af faglige refleksioner, og ofte var diskussionerne ikke i udgangspunktet faglige. Diskussionerne tog ofte udgangspunkt i deltagernes erfaringer eller oplevelser, og drivkraften i dem var ofte lærernes følelser af frustration, begejstring, afmagt eller nysgerrighed. Det var først gennem bearbejdningen af disse erfaringer og oplevelser, at de trådte frem som fagligt relevante, og at de dermed bidrog til produktionen af nye fagligheder.

I dette afsnit vil jeg se nærmere på, hvordan disse oplevelser og erfaringer, som ikke er decideret faglige, træder frem som ressourcer for refleksioner over didaktikfaglighed og har (eller får) betydning for lærernes didaktikfaglige refleksionspraksisser.

Det første eksempel jeg vil se nærmere på, stammer fra et møde i en delprojektgruppe, hvor vi diskuterede fagliggørelse af eleverfaringer (feltnoter 12/11/2008). Fagliggørelse som begreb blev introduceret af mig som en måde at etablere et processuelt perspektiv på fag og faglig kompetence i undervisningen. Min ambition med at introducere begrebet var at åbne for en kritisk udforskning af de måder, lærerne i konkrete situationer tolkede elevbidrag på, og dermed at åbne for, at lærerne kunne anerkende, inddrage eller etablere relevante forbindelser mellem elevernes bidrag (erfaringer, tolkninger, viden eller lignende) og det faglige stof, som var i fokus i undervisningen. Når jeg introducerede begrebet i gruppen, var det for at ændre fokus i diskussionen, som jeg delvist oplevede som præget af et mangelsyn på eleverne (i den forstand var begrebet en kritik af det perspektiv, som gruppen etablerede på eleverne, og en bestræbelse på at udfordre lærerne til at fagliggøre flere input, end de gjorde). Samtidig formulerede lærerne dog også relativt eksplicit strategier, som mindede meget om dem, som fagliggørelsesperspektivet kunne lægge op til, og i den forstand var fagliggørelsesbegrebet et forsøg fra min side på at kvalificere og systematisere (ja, faktisk at fagliggøre) lærernes refleksioner.

Den konkrete situation handlede om elevernes brug af forskellige strategier i dansk- og matematikundervisningen. Under samtalen blev en af lærerne optaget af sine egne skoleerfaringer. Hun fortalte om sine egne erfaringer med matematik, og at hun altid havde været dygtig til matematik. Problemet var, at hun havde nogle meget kringledede måder at regne på, og de første skoleår havde hun en lærer, som ikke satte pris på dette, men mente at hun var dårlig til matematik. Det påvirkede hendes holdning til matematik og hendes syn på sine matematiske evner. Senere fik hun en anden matematiklærer, som viste interesse for hendes udregningsmetoder, og som anerkendte hendes arbejde som kvalificeret. Dette ændrede hendes holdning til og glæde ved matematik afgangseksamen.

I dette tilfælde var det lærerens erfaringer *qua elev*, der blev bragt i spil i aktionsforskningsprojektet, og som blev brugt som afsæt for diskussioner af fagliggørelse, anerkendelse og mangfoldighed. Med udgangspunkt i elevperspektivet

blev det muligt at etablere en kritik af lærere, der ikke får øje på elevernes individuelle ressourcer; en kritik, som gruppen ikke på samme måde kunne formulere ud fra et lærerperspektiv. Elevperspektivet åbnede således for nye dimensioner og kriterier for vurdering af undervisningen – det vil sige for det arbejde, som læreren i nutiden udfører. Man kan sige, at dette perspektiv anlægger et kritisk perspektiv på undervisningen, hvor lærerrollen anskues udefra på måder, som det er svært at gøre, når læreren taler om sin egen praksis indefra⁴¹.

Perspektivet åbnede desuden for en spejling i eleverne og en solidarisering med elevperspektivet på en måde, som lærerperspektivet ikke gjorde. Gennem genkaldelsen af de smertelige og glædelige erindringer og gennem formuleringen af lærerens afgørende betydning for elevens glæde og værdighed, blev elevperspektivet på den nuværende undervisning aktualiseret og skærpet. Det var således ikke alene didaktiske overvejelser eller overvejelser med udgangspunkt i et lærerperspektiv, der drev refleksionerne om undervisningen, og de emotionelle og identitetsmæssige implikationer for eleverne blev helt centrale.

Et andet eksempel tog eksplicit udgangspunkt i lærernes erfaringer med at være forældre. Diskussionen tog afsæt i skolehjemsamarbejdet og handlede om hvilke forventninger, man kan have til forældre. Udgangspunktet var, at forældrene ofte ikke levede op til de forventninger, læreren havde, og denne diskussion refererede tilbage til en længere – og nuanceret – diskussion på et tidligere møde (feltnoter, 2/2/2009). På dette møde opdelte jeg på en mindmap lærernes kommentarer om skolehjemsamarbejde efter logikker og interesser og introducerede et konflikt- og magtperspektiv på skolehjemsamarbejde. Jeg argumenterede blandt andet for, at der ikke var interessesammenfald mellem forældre og lærere, og at lærernes arbejde med skolehjemsamarbejde var båret af en anden logik end lærernes arbejde med at etablere sig som autonome professionelle – og at de to logikker til dels var i konflikt. Dette førte til en længere diskussion på mødet, og diskussionerne blev båret med til flere senere møder.

Det konkrete eksempel (feltnoter 5/2/2009) handlede om en diskussion i et delprojekt om, hvor meget lærere kan kræve af forældre, og i hvor høj grad de må blande sig i forældrenes beslutninger. Anledningen var en diskussion om

⁴¹ For den matematiklærer, der var til stede, var det referencefaglige refleksioner, der førte til tilsvarende refleksioner. Hendes indgang var beslægtet med etnomatematiske forståelser af matematik (se fx Frankenstein & Powell 1994), og hendes udgangspunkt for at interessere sig for mangfoldige måder at bedrive matematik på var altså lærerens og undervisningens.

forældres deltagelse i skolehjemsamarbejde, og om hvordan og hvor meget lærere skulle insistere på, at forældre deltog. Her fremdrog en af lærerne et eksempel på sin kommunikation med sit eget barns lærere. Hun havde oplevet lærerens spørgsmål i kontaktbogen som utidig indblanding og havde blot svaret ved at skrive 'Set', i stedet for at besvare spørgsmålet. Det førte til diskussioner om, hvornår læreres adfærd kunne opleves som krænkende eller invaderende, og overvejelser over forældres mulighed for at sige fra. I den konkrete situation havde læreren brugt sine lærererfaringer, da hun som forælder sagde fra over for en lærer. Men gruppen kunne sagtens forestille sig forældre, som ikke på samme måde havde ressourcer eller mod til at sige fra på samme måde. Således blev lærernes erfaringer *qua* forælder brugt som drivkraft til at opdage aspekter af skolehjemsamarbejdet, som ikke trådte tydeligt frem, når lærerperspektivet var i centrum. Med afsæt i deres egne forældreerfaringer etablerede lærerne et forældreperspektiv på skolehjemsamarbejdet, og lærerperspektivet blev problematiseret. Det førte til indførelsen af et magtperspektiv og til en snak om magt, ulighed og krænkelse i skolehjemsamarbejdet på en måde, som jeg vurderer det ville være svært at tale frem alene ud fra et lærerperspektiv.

I alle ovenstående eksempler førte gruppens refleksioner over egne erfaringer til en distancering i forhold til egen praksis som lærer. Denne distancering understøttede muligheden for et kritisk undersøgende blik på egne praksisser og antagelser, og understøttede muligheden for at udforske sprækkerne i fortællingerne: Gennem udforskningen af andre perspektiver end lærerperspektivet forstørredes kritikker, tvivl eller ambitioner, som ellers ofte forsvandt, når fokus alene var på lærerperspektivet.

Samtidig medførte denne distancering dog også etableringen af nye dikotomier og andetgørelser. Hvor etableringen af et forældreperspektiv bidrog til at udfordre lærerperspektivet, førte det i andre situationer til, at kritikken blev rettet mod andre lærere; lærere der blev talt frem som bærere af den adfærd, der nu fremtrådte kritisabel. Således var det ikke altid, at disse spejlinger og alternative perspektivfremskrivninger bidrog til kritisk udforskning af lærernes egne, konkrete praksisser. Man kan snarere sige, at de bidrog til udviklingen og nuanceringen af lærernes refleksioner, uden at det nødvendigvis i situationen stod klart for alle, at det var det, der foregik. Der blev så at sige sat fokus på nye problemstillinger, og selv om de ikke altid direkte blev koblet til lærernes egne praksis-

ser, udfordrede de lærernes generelle forståelser af, hvad det var vigtigt at forholde sig til. Således kom det til at bidrage til udviklingen af kritiske perspektiver på egen praksis – selv om det var lidt ad omveje.

Lærernes personlige erfaringer blev under hele forløbet brugt af lærerne som måder at perspektivere, udforske, spejle og tage afstand til situationer og personer i deres arbejdsliv. I nogle situationer fungerede disse refleksioner som styrkelse af en kritik af andre aktører (lærere, elever eller forældre), hvor de personlige erfaringer fungerede som en slags argument for, at en særlig adfærd var naturlig eller meningsfuld (hhv. unaturlig eller meningsløs). Men i andre tilfælde fungerede de personlige erfaringer som nuanceringer eller udfordringer af de positioner, de selv eller andre gruppemedlemmer havde indtaget, og som måder at indføre nye perspektiver i diskussionen. Det var fx tilfældet i eksemplet fra før, hvor læreren brugte sine erfaringer som forælder til at diskutere skolehjemsamarbejdet.

Afsættet for samtalen var ellers skolehjemsamarbejdet som institution, lærernes forventninger om, at forældrene deltog i skolehjemsamarbejdet og deres frustration over forældre, som deltog på upassende måder. Afsættet var med andre ord skolehjemsamarbejdet som det (uproblematiserede) gode, der understøttede skolens arbejde og elevernes læreprocesser. Men gennem bl.a. lærerens perspektivering til sine egne erfaringer som forælder blev magtperspektivet introduceret i samtalen. Temaer som krænkelse, grænseoverskridelse, beføjelser og ligeværd kom på banen, og det blev muligt at opdage forældre som ikke blot 'samarbejdspartnere for skolen', men også som mennesker, hvis egne følelser, dagligliv og relationer til deres børn, var betydningsfulde og legitime.

På den måde kan man sige, at det systematiske arbejde i projektforsøget med det personlige bidrog til at styrke opmærksomheden på skolen som et rum, hvor der ikke blot foregår undervisning og faglige læreprocesser, men hvor subjektive processer i bredere forstand udfolder sig, og hvor deltagerne oplever krænkelse, afmagt, ensomhed, skuffelse, ubehag og begejstring. Det kan man betegne som etableringen af et bredere læringsperspektiv, der skaber blik for den mangfoldighed af interesser og perspektiver, der er på spil i skolen.

Etableringen af dette perspektiv vil jeg betegne som en af de væsentligste erkendelser i aktionsforskningsprojektet. Det er der to grunde til: For det første, fordi det var med til at åbne for deltagernes nysgerrige udforskning af andre

aktørers perspektiver på og oplevelser af deres praksis (og dermed for etableringen af et mangfoldighedsperspektiv), og for det andet fordi det bidrog til, at lærernes egne oplevelser i dagligdagen på skolen blev legitime som indgang til udforskningen af de modsætninger, som deres arbejde som lærere indebar (og dermed for etableringen af et kritisk institutionsperspektiv).

Dagligdagen som ressource for tematiseringen af undervisningens didaktikfaglige dimension

I det følgende vil jeg vise, hvordan dagligdagen fungerede som ressource for lærernes didaktikfaglige refleksioner. Jeg vil vise, hvordan dagligdagen på forskellige, modsætningsfyldte måder udgjorde opfordringsstrukturer for lærernes didaktikfaglige refleksionspraksisser, og hvordan projektet nogle gange åbnede for nye læsninger af lærernes dagligdag.

Gennem projektet fremstod der et overordnet billede af, undervisningen til daglig primært blev reflekteret i forhold til dens referencefaglige indhold og i forhold undervisningsmetoder. Det betød, at fokus til daglig i højere grad var på udveksling, tilegnelse og udvikling af metoder end på at skaffe sig viden om elevernes faktiske læreprocesser. Det viste sig fx i lærernes optagethed af metoder som cooperative learning, og i de måder lærerne beskrev sig selv som 'handlingsorienterede'.

Det betød ikke, at lærerne ikke var optaget af læreprocesser; elevernes faglige udbytte (og engagement) fungerede ultimativt som parameter for, om et konkret undervisningsforløb havde været en succes. Og som vist ovenfor havde lærerne et didaktikfagligt repertoire til at tale detaljeret om undervisningens læringsmål, lige som de var optaget af de problemer, nogle elever havde med tilegnelsen af det faglige indhold. Men lærernes reaktioner på de diskussioner om læreprocesser, vi havde i projektgruppen, tydede på, at det var diskussioner, som ikke i det daglige optog nogen særlig plads. Lærerne udtrykte frustration over, at nogle af eleverne ikke havde tilegnet sig det faglige stof, men diskussionen af, hvad elever så vidste eller hvad deres forudsætninger var, opstod først efter, at vi i nogen tid havde dvælet ved elevernes faglige problemer.

Det tolker jeg som, at elevernes faglige problemer fremstår som problematiske og forstyrrende for læreren eller undervisningen, når fokus primært er på undervisningen og det referencefaglige indhold. Når det derimod er elevernes læreprocesser, der kommer i forgrunden af diskussionen, åbnes der for en nysgerrig udforskning af, hvad eleverne får ud af undervisningen og hvorfor. Det er altså min vurdering, at dagligdagen i skolen fungerer som opfordringsstruktur for refleksioner om undervisningsformer på måder, der får refleksioner over læreprocesser til at træde i baggrunden.

På et møde reflekterede en lærer eksempelvis over tosprogede elevers store sproglige problemer og konstaterede, at der simpelthen ikke var tid til at gøre noget ved det, når der var så meget, de skulle nå i undervisningen. Det peger altså på en logik om, at det er vigtigere at nå at gennemgå et stof, end om (alle?) eleverne har tilegnet sig stoffet; det vil sige for et fokus på undervisningens indhold og organisering snarere end på læreprocesserne. I den situation tales eleverne frem som objekter for undervisning snarere end som lærende subjekter.

Dette fokus på undervisningen på bekostning af eleverne læreprocesser var dog langt fra entydigt. Lærernes beretninger om deres undervisning var fulde af eksempler på elever, som havde gennemgået usædvanlige læreprocesser, eller hvis forløb på forskellige måder var udfordrende for lærerne. De eksempler var også en del af skoledagligdagen og udgjorde en invitation til at udforske elevernes læreprocesser – selv om det ikke blev understøttet på samme måde i skolens dagligdag.

En lærer fortalte eksempelvis om to elever,

.....som har haft svært ved at lære at læse. Hun har forsøgt at have is i maven og tænke, at hun måtte arbejde der hvor de var. Den ene begyndte at læse [i 4. klasse] og den anden lærte det først [i 5. klasse]. I en [time] spurgte han pludselig om han måtte læse højt, og [læreren] havde sagt: 'Ja, fyr du bare løs [...]'. Og så gav han sig til at læse. Og bagefter klappede hele klassen og han var bare så stolt. Men [læreren] havde da tænkt nogle gange undervejs, at hvis en anden lærer skulle overtage klassen eller noget, så kunne hun da virkelig komme i problemer, fordi de faglige forventninger er nogle andre. (Fortælling: Læsning. Feltnoter, 5/2/2009)

I denne fortælling reflekterede læreren over elevernes faglige problemer, ikke som nogen der ikke var tid til at tage sig af, fordi hun skulle nå det faglige stof,

men som nogle man må arbejde med med udgangspunkt i elevens faktiske niveau. Her blev fokus ikke på elevens mangler i forhold til nogle 'faglige forventninger' eller på lærerens afmagt i forhold til elevens progression, men på at elevens læreprocesser var usædvanlige og måtte tages alvorlige som læreprocesser ('der hvor [eleverne] var'). Den efterfølgende samtale i gruppen centrerede omkring den udfordring, det kunne være for en lærer, hvis vedkommendes elever ikke havde lært det faglige stof. Den samme lærer sagde om en anden elev:

[D]et kan godt være, at man i 5. klasse burde kunne mere, men hvis hun ikke kan, så er vejen at starte der hvor hun er. Og så kan hun måske stille og roligt lære sine ting. (Feltnoter, 5/2/2009).

Her blev eleven talt frem som et lærende subjekt, hvis læreprocesser ikke kunne forceres eller underordnes et fagligt mål, men som læreren måtte forholde sig fagligt til. Læreprocesserne blev netop talt frem som *processer*, og det er bemærkelsesværdigt, at læreren ikke talte om elevens faglige niveau som noget statisk, men som noget, der kunne ændre sig.

Jeg kan ikke vide, hvor meget det betyder for lærerens fremskrivning af sin tilgang til eleven, at fortællingen er fortalt 'bagfra'; dvs. at læreren konkret havde oplevet at eleven lærte at læse. Derfor læser jeg ikke så meget de to læreres refleksioner om elevernes læreprocesser som udtryk for, at lærerne har forskellige opfattelser. Jeg er derimod mere optaget af, hvordan lærernes dagligdag – dvs. deres oplevelser med elevernes læreprocesser og deres oplevelser af deres egne handlemuligheder – udgør særlige invitationer til didaktikfaglige refleksioner. I det sidste eksempel, hvor elevens læreprocesser trådte frem for læreren som usædvanlige, åbnede det for en nysgerrighed over for elevernes læreprocesser og brød med fokus på undervisningen primært som form eller indhold.

Læsefortællingen fremstår som en undtagelse i lærernes didaktikfaglige refleksioner over deres dagligdag: Læreren høster respekt i gruppen for sin 'is i maven', hvilket understreger det overordnede indtryk af, at skolens dagligdag ikke i særlig grad understøtter lærerne i didaktikfaglige refleksioner over elevernes læreprocesser.

Som jeg har vist ovenfor, var lærerne i nogle situationer optaget af, hvad elevernes liv uden for skolen betød for deres læreprocesser og deltagelse i skolen.

Det var en didaktisk dimension, der (som beskrevet tidligere) indebar en dobbelthed for lærerne. På den ene side udtrykte flere lærere en forpligtelse til at forstå eller intervenere i elevernes liv uden for skolen, fordi de vidste, at det havde betydning for elevernes mulighed for at deltage i undervisningen. På den anden side var elevernes privatliv uden for lærernes ansvarsområde, og de oplevede at have begrænset mulighed for at få indsigt i eller indflydelse på det. Denne dobbelthed blev særligt presserende for lærerne, når elevernes baggrunde tydeligt påvirkede elevernes skolegang negativt.

Det trådte eksempelvis frem i en lærers tydelige afmagt i forbindelse med en elev, hvis hjemlige forhold hun oplevede som dybt problematiske. Læreren havde forsøgt at involvere de sociale myndigheder, men oplevede at være uden indflydelse på elevens situation. Læreren beskrev en stor bekymring for eleven og en frustration over at opleve at blive nødt til at lukke af og gøre sig hård, for at kunne holde det ud.

Når lærerne i projektet talte om elevernes læreprocesser, åbnede det som nævnt for en nysgerrighed over for, hvad eleverne vidste. Flere af lærerne gav udtryk for, at de havde ringe indsigt i elevernes viden. Af og til førte konkrete episoder dog til, at lærerne fik uventet indblik i elevernes viden. Det var eksempelvis tilfældet, da to lærere samarbejdede om et forløb om legeskrivning. Her fik eleverne blandt andet udleveret tilfældige billeder af dyr, som de skulle skrive om. En elev fik udleveret et billede af en hund; en episode der skulle vise sig at blive afgørende for lærernes oplevelser af eleven og deres didaktikfaglige refleksioner. Lærerne havde oplevet eleven som stille og indadvendt og vurderede hans faglige niveau til at være lavt. En lærer satte sig med eleven for at snakke om hunden og for at støtte ham i at formulere sin viden som forberedelse til strukturering af den tekst, som eleven derefter skulle legeskrive⁴². I løbet af samtalen opdagede læreren, at eleven besad stor viden om hunde og kunne fortælle læreren ting, hun ikke vidste. Læreren oplevede ham som engageret og begejstret, og hun opdagede, at han var langt mere velformuleret og vidende, end hun havde troet.

⁴² En tanke bag legeskrivningsøvelsen var, at eleverne skulle arbejde med tekster ikke efter kriterier om korrekthed, men som helheder, der formidlede et indhold med de tekstlige virkemidler, eleven nu engang havde til rådighed. Derfor var samtaler med lærerne – før, under eller efter skrivningen – en central del af aktiviteten for alle eleverne. Eksemplet er også analyseret i forrige kapitel ud fra et referencefagligt perspektiv.

Episoden dannede baggrund for dobbeltrettede refleksioner: Lærerne blev optaget af, at de ikke tidligere havde opdaget de sider af eleven, og de blev optaget af, hvad de kunne gøre for at få indblik i elevernes viden for at bygge videre på det i undervisningen.

Episoden illustrerer det, som flere af lærernes beretninger i projektet peger på, nemlig at de af og til blev overraskede over, at elever havde viden om eller interesse for et emne, som læreren ikke havde forventet, og som eleven kunne bruge i et fagligt forløb. Den slags erfaringer brød med lærerens fokus på undervisningen og eleverne som objekter for undervisningen, og betød, at lærerne rettede blikket imod eleverne som lærende subjekter, der også tilegnede sig relevant viden i andre sammenhænge end skolen. Med baggrund i sådanne oplevelser formulerede flere lærere en nysgerrighed efter at lære mere om elevernes viden og et ønske om at kunne bygge oven på denne i undervisningen; i nogle tilfælde fordi de oplevede, at eleverne blev mere motiverede, og i andre tilfælde fordi de oplevede, at eleven besad viden, som det også var givende for de andre elever at få indblik i.

Med baggrund i oplevelsen med drengen, der skulle legeskrive om hunden, reflekterede lærerne over, hvor tilfældigt det var, at denne elev netop havde fået tildelt hunden som emne, og det åbnede for en diskussion af, hvordan undervisningen kunne tilrettelægges, så eleverne i højere grad kunne bygge på deres erfaringer, og så lærerne mere systematisk fik indblik i elevernes viden.

Disse eksempler tilføjer nye perspektiver på nogle af de eksempler, jeg analyserede tidligere i kapitlet, nemlig eksemplerne om lærernes optagethed af den viden, som eleverne ikke besad, og som var forudsat i undervisningen. I de eksempler fremstod eleverne som mangelfulde og ikke-vidende. Eksemplet med hunden illustrerer, at læreren ikke kan forudsige hvad eleven ved, og hvordan elevens viden kan bringes i spil i undervisningen. Men ved at skabe rum for at elevens viden kommer til udtryk, kan læreren få indblik i denne; få mulighed for at opleve eleven som vidende; og få mulighed for at bygge videre på elevens viden. Med baggrund i eksempler som disse blev lærerne optaget af at udvikle undervisning, som gav læreren mulighed for at få indblik i elevernes viden, og de begyndte at udforske undervisningen ikke som en serie organisatoriske tiltag, som eleverne var genstand for, men som en særlig rammesætning

for produktionen af elevernes erfaringer som mere eller mindre synlige og meningsfulde, og lærerne blev mere optaget af betydningen af at lytte til elevernes viden. Gennem dette åbnedes der for lærernes opmærksomhed på nye aspekter af det faglige indhold. Freire skriver:

There is no teaching without learning, and by that I mean more than that the act of teaching demands the existence of those who teach and those who learn. What I mean is that teaching and learning take place in such a way that those who teach learn, on the one hand, because they recognize previously learned knowledge and, on the other, because by observing how the novice student's curiosity works to apprehend what is taught (without which one cannot learn), they help themselves to uncover uncertainties, rights, and wrongs. The learning of those who teach does not necessarily take place through their apprentices' rectification of their mistakes. Their learning in their teaching is observed to the extent that, humble and open, teachers find themselves continually ready to rethink what has been thought and to revise their positions. Their learning lies in their seeking to become involved in their students' curiosity and in the paths and streams it takes them through. (Freire 2005: 31-32)

Når elevernes viden kommer frem i undervisningen, opstår der således et dobbelt læringspotentiale; lærerne får viden om elevernes viden og mulighed for – med deres referencefaglige overblik – at udvikle og perspektivere deres egen viden; og eleverne får mulighed for at få kvalificeret deres viden inden for undervisningen gennem den faglige bearbejdning, som læreren kan facilitere.

Inden for critical race theory udgør counterstories et centralt greb til at udfordre majoritetens fortællinger og tydeliggøre dem som fortællinger snarere end som neutrale gengivelser af verden (Sleeter & Bernal 2004). Der er et godt stykke vej fra de relativt begrænsede elevinputs, som lærerne her beretter om, til de systematiske counterstories i critical race theory. Alligevel er der paralleller i det potentiale, elevernes input rummer for at gøre lærerne opmærksomme på undervisningens blindheder, og for at danne baggrund for mere systematisk opmærksomhed mod andre vidensformer. Sleeter og Bernal skriver (2004):

Counterstorytelling can serve as a pedagogical tool by allowing multicultural educators to better understand and appreciate the unique experiences and responses of students of color through a deliberate, conscious, and open type of listening. In other words, an important component of using counterstories includes not simply telling nonmajoritarian stories but also learning how to listen and hear the message in them [...]. [L]earning to listen to counterstories and then making those stories matter in the educational system is an important pedagogical practice for teachers and students. (s. 248)

Lærernes fremskrivning af eleverne som mangelfulde, deres (selverklærede) manglende indsigt i elevernes viden, samt deres glæde og overraskelse, når de får øje på elevernes viden, tyder på, at lærerne ikke mangler det didaktikfaglige repertoire, der skal til for at synliggøre og bygge på elevernes viden, men at deres dagligdag på skolen understøtter en undervisning, som kun alt for sjældent giver lærerne indblik i deres elevers viden og mulighed for, at eleverne træder frem for lærerne som lærende subjekter.

Denne tolkning understøttes af det arbejde, der foregik i den delprojektgruppe, der arbejdede med skolehjemsamarbejde. Som en del af projektforsløbet afholdt gruppen to forældremøder med det erklærede formål at få viden om forældrenes oplevelser af deres møde med skolen. I forberedelsen diskuterede gruppen, hvordan forældrenes perspektiver bedst kunne komme frem, og vi endte med at beslutte, at lærerne skulle indtage en meget tilbager trukket position under mødet. Formålet med dette var at etablere et rum, hvor lærerne ikke udfyldte rummet og ikke koncentrerede sig om at informere forældrene, men hvor det var forældrenes erfaringer og perspektiver, der skulle frem. Ambitionen lykkedes i den forstand, at lærerne efterfølgende gav udtryk for, at de havde fået et helt nyt indblik i forældrenes perspektiver, og at de var overraskede over, hvor genkendelige minoritetsforældrenes oplevelser og ønsker til skolen var.

Erfaringerne fra forældremødet er interessante for vores viden om didaktikfaglighed af to grunde: For det første fordi forældremødet rent faktisk lykkedes i at producere et rum, hvor forældrene trådte frem som subjekter med viden og erfaringer, som det var interessant for lærerne at få adgang til, og for det andet fordi forældremødet (ved at udgøre en markant undtagelse fra de måder, forældremøder i øvrigt foregik på) meget tydeligt viste, at skolens dagligdag giver lærerne meget få muligheder for at få indblik i forældrenes perspektiver eller at bygge på disse i samarbejdet med forældrene.

Med baggrund i blandt andet disse erfaringer udviklede lærerne ansatser til det vi i gruppen kaldte et *lytteperspektiv* og en *lyttepraksis*, hvor lærerne begyndte at reflektere over elevers og forældres erfaringer, erfaringernes betydning for deltagelse og læreprocesser, og mulighederne for at bygge på disse i undervisning og skolehjemsamarbejde – og hvor de udviklede ansatser til kritik af de rammer, der forhindrede, at de fik adgang til disse erfaringer.

De ovenstående eksempler har handlet bredt om lærernes didaktikfaglige refleksioner og dagligdagen som ressource for disse, mens aktionsforskningsprojektet havde mere specifikt fokus på etniske minoriteter. I det følgende vil jeg sætte fokus på, hvordan dagligdagen på skolen dannede baggrund for lærernes didaktikfaglige refleksioner om etniske minoritetslever.

I løbet af projektet udtrykte flere lærere, at de vidste for lidt om tosprogethed, og at de var nysgerrige efter at vide mere om, hvordan man kunne arbejde med etniske minoriteter i undervisningen. Med baggrund i materialet læser jeg i disse udsagn en optagethed af at lære mere om et fagligt område, lærerne syntes de vidste for lidt om. Men jeg læser også disse udsagn som nogle, der blev særligt aktualiseret i projektet. Det betyder ikke, at projektet *producerede* følelsen af at mangle faglige kompetencer. Derimod læser jeg lærernes refleksioner som udtryk for, at opmærksomheden på tosprogsområdet er ret lille i dagligdagen, og at lærerne derfor til daglig ikke er optaget af at udvikle kompetencer på området. Her udgjorde projektet en opfordringsstruktur for, at lærerne kunne læse deres erfaringer med nye øjne og opdage minoritets-, flersprogetheds- og flerkulturalitetsperspektiverne i dem – og dermed også kunne udvikle en skærpet opmærksomhed på de problemstillinger, som de havde utilstrækkelig viden om.

En af de få institutioner på skolen, som havde tosprogsområdet som eksplicit genstandsfelt, var dansk2-teamet⁴³. Gruppens refleksioner over dansk2-teamets rolle på skolen tydede på, at teamet indtog støttefunktion i forhold til de øvrige læreres undervisning, og at den faglige viden om sprogtilegnelse, som teamets lærere havde tilegnet sig gennem deres linjefagsundervisning på seminarer, ikke i nævneværdigt omfang blev taget i brug, når skolen skulle træffe beslutninger som vedrørte etniske minoritetslever eller -forældre. Gennem aktionsforskningsprojektet blev lærerne opmærksomme på den rolle, dansk2-teamet kunne have i at kvalificere de øvrige læreres arbejde – fx deres viden om andetsprogtilegnelse, som gruppen blev opmærksom på, at alle lærere kunne have glæde af at have indsigt i. Tilsvarende blev gruppen optaget af, at den viden, de havde tilegnet sig gennem projektet – særligt opmærksomheden på

⁴³ Dansk2 er en forkortelse af dansk som andetsprog. Dansk2-teamet bestod af en lille gruppe lærere, primært lærere med linjefag i dansk som andetsprog. Ud over den almindelige undervisning varetog teamet støtteundervisning i klasserne for elever, som vurderedes at have behov for dette. Desuden udbød teamet ekstraundervisning for elever med særlige behov. I de tilfælde blev eleverne trukket ud af den almindelige undervisning og modtog undervisning i ganske små grupper i dansk2-lokalet.

ulighed – var vigtig for deres forståelser af undervisningen og af elevernes læreprocesser, men at denne viden ikke var til stede på skolen bredt set. Jeg læser dette som udtryk for, at lærerne i deres dagligdag hverken har nem adgang til viden om tosprogethed og flerkulturalitet eller mødes med forventninger om indsigt på området. Derfor er det først inden for rammerne af aktionsforskningsprojektet, at den manglende viden træder frem som problematisk for de fleste af lærerne, og at deres oplevelser i undervisningen bliver undersøgt mere systematisk fra et tosproget eller flerkulturelt perspektiv.

Også et andet forhold i skolens dagligdag har betydning for lærernes fokus på etniske minoritetslevers læreprocesser, nemlig muligheden for at etablere kollektive refleksionsrum hvor lærernes usikkerheder, nysgerrigheder, ubehag og viden kan blive bearbejdet og reflekteret. Lærernes interesse for elevernes læreprocesser og deres usikkerhed over, hvad eleverne egentlig vidste, udgjorde et brud med den handlingsorientering, som lærerne beskrev sig selv og deres dagligdag som præget af. Selve udforskningen af undervisningspraksissen krævede en særlig form for dvælen, udforskning af modsætninger og udstilling af manglende viden, som lærerne flere gange bemærkede var særligt for arbejdsformen i projektgruppen. Nogle af lærerne beskrev dagligdagen i skolen som præget af janteloven (man skal ikke tro, at man ved noget, andre kan bruge til noget), men også som præget af manglende tid til at reflektere og til at spørge dumt.

De didaktikfaglige refleksioner om de etniske minoritetslevers læreprocesser åbnede ikke alene for en udforskning af det, der for lærerne var ukendt land (og dermed for indrømmelse af uvidenhed), men også for selvkritik i de tilfælde, hvor lærerne opdagede, at de også kunne tolke deres praksis på andre, mindre flatterende måder. Jeg læser lærernes refleksioner som udtryk for, at dagligdagen rummede få invitationer til kritiske, udforskende refleksioner, og at det havde betydning for lærernes muligheder for at kvalificere og bringe deres didaktikfagligheder i spil.

Konklusion

Lærerne besad omfattende didaktikfaglige repertoarer til at forstå og håndtere deres hverdag i skolen. I kapitlet har jeg vist, at de måder, lærernes didaktikfaglige repertoarer blev udfoldet på, var formet af såvel deres egentlige didaktikfaglighed som deres personlige erfaringer og deres dagligdag.

Særligt to forhold i deres dagligdag havde betydning for de måder, lærernes didaktikfaglighed udfoldede sig på: For det første er lærerne underlagt et betydeligt handlepres forstået som forventninger om, at de synliggjorde deres undervisning som en serie af metoder, og at de tilegnede sig nye pædagogiske metoder eller teknikker. Dette bidrog til at sætte fokus på undervisningen som form og til at sløre fokus på eleverne som lærende subjekter (med mangfoldige læringsformer og erfaringsbaggrunde), lige som det slørede de modsatrettede interesser og hensyn, enhver didaktisk situation indebærer. Selve den måde, handlepresset blev forvaltet på, understøttede altså en ikke-undersøgende og ikke-kritisk tilgang til undervisning som rum for læring.

For det andet er folkeskolens monokulturalistiske orientering afgørende for lærernes (begrænsede) adgang til viden om den betydning, flersprogethed og multikulturalitet har for elevernes læreprocesser; for at lærerne overhovedet bliver opmærksomme på, at undervisning og uddannelse giver elever ulige forudsætninger for læring; og for at lærerne kan etablere rum for kritisk udforskning og kvalificering af deres didaktikfaglige refleksionspraksisser.

Analysen af aktionsforskningsprojektet har vist, at udforskning af et multikulturelt perspektiv på lærernes didaktiske refleksionspraksisser kan danne baggrund for en problematisering af skolens monokulturalistiske orientering og kan bidrage til udviklingen af didaktikfaglige refleksionspraksisser, der i højere grad adresserer ulighed, subjektivitet, diversitet og differentiering.

Kapitel 8

Dannelsesfaglighed

I dette kapitel ser jeg nærmere på lærernes dannelsesfaglighed, som den udfoldede sig i projektet. Dannelsesfaglighed er et begreb, jeg bruger til at betegne lærernes orientering mod skolen som kultur- og samfundsinstitution. Jeg vil vise, hvordan dannelsesfagligheden på den ene side var afgørende for lærernes refleksioner hele vejen gennem projektet – uden at dette nødvendigvis blev talt eksplicit frem. Jeg vil vise, hvordan arbejdet i projektet bidrog til at sætte dannelsesfaglige spørgsmål centralt i lærernes refleksioner om deres pædagogiske praksis, og hvordan dette fik betydning for lærernes forståelse af deres praksis og deres muligheder for at formulere kritik dels af deres egen praksis og dels af de betingelser, de arbejdede under.

Dannelsesfaglighed er på en måde et begreb, der skrives frem baglæns: Dannelsesfagligheden blev ikke sat på dagsordenen fra starten og var i udgangspunktet ikke særligt synlig for projektets deltagere. Dannelsesfagligheden voksede frem på en særlig måde på grund af projektets særlige forandringsambition, praktiske organisering og teoretiske orientering og fik stor betydning for min og lærernes forståelser af de øvrige fagligheder. Det vil jeg udfolde i dette kapitel.

Dannelsesfaglighed er et begreb, der har at gøre med lærerne som cultural workers (Freire 2005), dvs. som aktører der deltager i den kulturelle produktion og den politiske proces, som uddannelse er. Freire skriver: “As educators we are politicians; we engage in politics when we educate.” (Freire 2005: 121).

Med begrebet cultural workers – kulturarbejdere – ser jeg nærmere på de måder, lærerne deltager i det kulturelle felt og deltager i forhandlingerne og kampene om, hvordan skolen skal forme sig. Begrebet baserer sig på en forståelse af undervisning og uddannelse som grundlæggende politisk; som formet af politiske dagsordener formuleret inden for og uden for skolen; som rettet mod opfyldelsen af særlige politiske mål; og som noget der varetager nogle gruppers

interesser mere end andres. Det betyder ikke, at skolen opfattes som knyttet til særlige politiske partier, eller at skolens mål forstås alene som politiske (Kampmann 2008). Derimod betyder det, at skolens mål forstås som indskrevet i samfundsmæssige og politiske kampe, og at skolen ses som en del af et bredere kulturelt felt, hvor der kæmpes om magt, betydning, positioner og distribuering af ressourcer. I en kritik af dominerende uddannelsesdiskurser skriver Giroux (1997):

The dominant educational discourse falls prey to a deeply ingrained ideological tendency in American education as well as in the mainstream social sciences to separate culture from relations of power. By analyzing culture uncritically either as an object of veneration or as a set of practices that embody the traditions and values of diverse groups, this view depoliticizes culture. More specifically, there is no attempt to understand culture as shared and lived principles characteristic of different groups and classes as these emerge within inequitable relations of power and fields of struggle. Actually, culture remains unexplored as a particular relation between dominant and subordinate groups, expressed in antagonistic relations that embody and produce particular forms of meaning and action. In effect, these discourses exclude the concepts of 'dominant' and 'subordinate' culture altogether and by doing so fail to recognize the effect of wider political and social forces on all aspects of school organization and everyday classroom life. (s. 129)

Det betyder, at de faglige og læringsmæssige bestræbelser, som skolen og lærerne engagerer sig i, har politiske implikationer, og at de er grundlæggende baseret på forståelser af, hvordan det kulturelle ser ud og hvordan det bør udvikle sig.

Med begrebet kulturarbejder analyserer jeg lærernes refleksioner på to forskellige måder: For det første analyserer jeg, hvordan lærernes refleksioner kan forstås i lyset af og som bidrag til det kulturelle felt, som uddannelse udgør. Det vil sige, at jeg analyserer lærernes refleksioner som normative, politiske refleksioner og som refleksioner, der på forskellige måder forholder sig til eksisterende politiske diskussioner og dagsordener. I den forstand er lærerne ikke nødvendigvis eksplicitte eller bevidste om sig selv som kulturarbejdere, der deltager i styrkelsen af en særlig politisk dagsorden. Selv refleksioner, som er fokuseret omkring pædagogiske diskussioner af mere teknisk eller praktisk karakter, er baseret på forståelser af og orienteringer imod normative spørgsmål og forståelser, som kan skrives frem og relateres til eksisterende politiske forståelser, eller som har implikationer for kampen om magt og mening. Det er den ene måde, jeg vil arbejde med begrebet kulturarbejder; læreren som en aktør,

der i praksis indtager en position i det kulturelle og politiske felt, som uddannelse udgør.

For det andet analyserer jeg hvordan lærerne selv reflekterer over uddannelse som et kulturelt felt og reflekterer over deres praksis *qua* bidrag til det kulturelle felt. Det vil sige at jeg analyserer den rettethed og de normative målsætninger, som lærerne selv forbinder med deres praksis. De refleksioner, som jeg fokuserer på her, er dem, hvor læreren enten eksplicit reflekterer sin praksis i forhold til normative, politiske idealer, eller implicit refererer til politiske orienteringer som begrundelse for en særlig pædagogisk praksis. I dette tilfælde analyserer jeg lærerne ikke alene som aktører i uddannelse som kulturelt felt, men som aktører der forholder sig til den normative og politiske rettethed i deres pædagogiske praksis.

På sin vis er det kun i den sidste betydning, at lærerne reflekterer dannelsesfagligt. Det er når lærerne implicit eller eksplicit forholder sig normativt til deres praksis (eller til det normative i deres praksis?), at de udfolder dannelsesfaglige refleksioner. Alligevel er det vigtigt også at have det første niveau med – de eksempler hvor lærerne ikke reflekterer over deres praksis som kulturel eller politisk – for at forstå lærernes dannelsesfaglighed. Det er vigtigt, fordi det er med til at vise noget om karakteren og rækkevidden af lærernes dannelsesfaglighed; inden for hvilke områder lærernes dannelsesfaglige repertoire udfoldes og hvilke ikke, og hvilken betydning det har for lærernes forståelser af deres egen praksis og af deres handlemuligheder.

En anden grund til at jeg i dette kapitel beskæftiger mig med eksempler, hvor lærerne ikke forholder sig dannelsesfagligt til deres praksis, er, at jeg herved afspejler en væsentlig udvikling, der skete i løbet af projektet. I starten af projektet blev gruppens diskussioner i høj grad drevet frem af referencefaglige og didaktikfaglige nysgerrigheder og ambitioner. De målsætninger, som lærerne formulerede for projektarbejdet, var langt hen ad vejen formuleret med afsæt i referencefaglige eller didaktikfaglige forståelser (forståelser som ikke var blotet for dannelsesfagligt indhold, men som ikke blev talt frem som sådan). Men ved projektets afslutning fremstod de dannelsesfaglige erkendelser som de absolut væsentligste resultater af projektet. Ikke alene var det her, der var sket den stør-

ste udvikling i lærernes repertoire; styrkelsen af dannelsesfagligheden havde afgørende betydning for de måder, lærerne forstod de referencefaglige og de didaktikfaglige udfordringer og deres eget handlerum.

Ved at sætte fokus også på eksempler, hvor lærerne ikke reflekterede dannelsesfagligt, vil jeg vise, hvordan dannelsesfaglighed voksede frem på en særlig måde i dette projekt, og at dannelsesfaglighed ikke så meget er et begreb for refleksioner, som er massivt til stede i folkeskolen i dag, men som eksisterer i sin kim, og som der ligger et stort potentiale for at udvikle og for at bruge til kvalificeringen af lærernes arbejde.

Lærernes refleksioner som afspejlinger af politiske positioner og orienteringer

Med afsæt i et møde i projektgruppen vil jeg i det følgende udfolde nogle temaer, som optog gruppen, og som kan danne afsæt for en analyse af den dannelsesfaglige dimension af lærernes arbejde.

Jeg tager udgangspunkt i den brainstorm, som projektgruppen tidligt i forløbet lavede med udgangspunkt i et spørgsmål jeg havde formuleret om de udfordringer, de oplevede i arbejdet med etniske minoritets elever⁴⁴. Brainstormen er et godt sted at starte analysen, fordi den udgjorde en kondenseret opremsning af mange af de overvejelser, lærerne gik ind i projektet med: De punkter, som kom frem under brainstormen, kan implicit eller eksplicit genfindes i mange af gruppens øvrige diskussioner og spillede en rolle for de måder, delprojektgrupperne formulerede deres forandringsambition eller fokuspunkter på.

Brainstormen blev produceret på det første møde, vi holdt i gruppen, før gruppen havde formuleret nogen særlige fokuspunkter for sit arbejde. Ud af brainstormen kan man læse meget om lærernes orientering i forhold til deres rolle som kulturarbejdere. På selve mødet opdelte vi brainstormens punkter i 5 temaer, som gik igen i lærernes inputs. Jeg baserer analysen på denne tematisering. De fem temaer var: Sprog, Børnenes kultur, Forældrenes kultur, Skole/hjem/sprog, og Vores usikkerhed.

⁴⁴ Eksemplet er også præsenteret i kapitel 4, hvor det indgår i fortællingen om projektforløbet.

Jeg starter analysen med at udforske lærernes forståelser af sprog som udtryk for politiske orienteringer.

Sprog som normativ orientering

Et tema, som fik stor opmærksomhed i projektet, var sprog. Lærernes kommentarer om sprog centrerede omkring de sproglige problemer, de etniske minoritets elever havde, og handlede om, at de etniske minoritets elever manglede ord, begreber og paratviden. Lærerne var – både under arbejdet med brainstormen og i diskussionerne bredere set – optagede af, at denne elevgruppe havde svært ved at forstå det faglige indhold; manglede basale faglige begreber – og ikke havde ordforrådet til at forstå en forklaring af begreberne – og ikke kunne udtrykke sig nuanceret omkring det faglige indhold. Lærerne kunne give mange eksempler på elever, der ikke forstod meget basale ord, og på hvordan de som lærere forsøgte at håndtere denne udfordring pædagogisk.

Flere af lærerne beskrev, hvordan de måtte forklare ord mange gange, hvordan der opstod misforståelser i kommunikationen mellem elever og lærere, og hvordan arbejdet med at udbygge elevernes sprog tog tid fra det egentlige faglige arbejde. Til sidst, forklarede en lærer, blev de nødt til simpelthen bare at gå videre med det faglige stof, hvis de skulle have en chance for at nå det, de skulle ifølge faghæfterne, for der var simpelthen ikke plads til at bruge al den tid på det sproglige, som egentlig var nødvendig. Lærerne udtrykte stor frustration over elevernes sproglige niveau og gav udtryk for afmagt, fordi de ikke vidste, hvordan de skulle ændre på situationen.

En sådan fremskrivning kan læses som udtryk for et *mangelsyn* (Giroux 1997: 127; Gitz-Johansen 2007), hvor eleverne beskrives som nogle, der mangler (dansk) sprog, relevante begreber og paratviden. Mangelsynet opstår, når dansk sprog bliver det naturlige, usynlige udgangspunkt for undervisning og vurdering af elevernes evner, og når udgangspunktet er en monosproglig pædagogik. Med en monosproglig pædagogik vurderes elever alene ud fra deres kompetencer på majoritetssproget, og minoritetssproget bliver anset for at være i bedste fald irrelevant, i værste fald forstyrrende for de flersprogede elevers mulighed for at tilegne sig majoritetssproget.

Lærernes refleksioner over det sproglige som en særlig udfordring i arbejdet med etniske minoritets elever afspejler nogle politiske forståelser af skolen, som står særligt stærkt i disse år. I forhold til etniske minoritets elever er der en høj grad af fokusering på det sproglige og på betydningen af, at etniske minoritets elever tilegner sig det danske sprog. Dette er sket i sammenhæng med, at statsstøtten til modersmålsundervisningen er blevet afskaffet for de fleste elever med andre modersmål end dansk⁴⁵, og at fokus i stigende grad er på kompenserende specialundervisning, der skal sikre, at elever hurtigt tilegner sig dansk. Minoritets elever defineres lovgivningsmæssigt ud fra deres sprog – selv om lovgivningen i praksis rækker langt ud over sproglige initiativer.

I denne proces er elevernes modersmål ikke i fokus. Undervisningen i dansk som andetsprog, hvis faghæfte blandt andet er formuleret ud fra eksisterende viden om tosprogethed og sprogtilegnelse, bliver sjældent brugt som afsæt for undervisning, der bruger elevernes flersprogethed som en ressource, men bliver ofte institutionaliseret som specialundervisning varetaget af særlige lærere (se Kristjánsdóttir & Timm 2007 for uddybende analyser af dette). Det er fx tilfældet på den skole, som dette projekt fandt sted på. Som sådan afspejler lærernes refleksioner og oplevelser af deres udfordringer de betingelser, de underviser under: Lærerne forventes at kvalificere tosprogede elever til et monosprogligt skolesystem, og det optræder som en udfordring for lærerne at leve op til denne opgave.

Lærernes optagethed af de etniske minoritets elevers sproglige mangler kan således læses som, at lærerne som kulturarbejdere indtager en position, der fokuserer på og arbejder for det monosproglige og det monokulturelle og for minoritets elevernes tilpasning til et majoritetsorienteret skolesystem.

Disse refleksioner skal ikke kun forstås som en spejling af diskurser på minoritetsområdet; de kan også forstås i lyset af bredere diskurser om skolens målsætning og faglighed. Det øgede fokus på testning af eleverne (fx i nationale tests) og på udformning af forskellige kanoner, som eleverne skal beskæftige sig med, er indikatorer på, at der i stigende grad sker en centralisering af det faglige stof og af de faglige mål for forskellige klassetrin, og en øget fokusering på paratviden.

⁴⁵ Undtagelsen er borgere fra EU, EØS-lande samt Færøerne og Grønland (Kristjánsdóttir & Timm 2007)

Med denne form for fokusering gøres de faglige mål mere specifikke og snævre, og det bliver svært for lærerne at tale andre typer faglige mål og forløb frem som meningsfulde. Lærerne talte flere gange eksplicit om, at det fokus eller de mål, der lå i faghæfterne, gjorde det svært for dem at rumme andre vidensformer eller at gennemføre undervisningsforløb, som ellers kunne være meningsfulde.

Michael Apple (2004) skriver med udgangspunkt i en analyse af det amerikanske uddannelsessystems stigende fokusering på test og målbarhed:

Such a system excludes almost everything that is harder to test and establishes a curriculum in which certain subjects are seen as important (mathematics and reading) because they are tested, while other equally important subjects (e.g. science and social studies) are either done in increasingly surface ways or even neglected. In addition, the accountability system interrupts the ways of knowing that are powerful in the cultures and languages of a diverse student population, making it even more difficult to connect the curriculum to students' lived realities. When added together, all of this creates what might be called a 'subtractive approach to the education of racial, cultural, and linguistic minorities,' one in which a students' worth – especially to the school system – is reduced to her or his test scores. (Apple 2004: 93)

Som sådan er lærernes optagethed af sprog og deres oplevelse af afmagt til dels produceret af den struktur, som de agerer indenfor, og af de dominerende politiske forståelser af, hvad skolen skal. På sin vis er lærernes udfordringer altså objektivt set produceret af de diskursive og institutionelle strukturer, som de indgår i.

Det overordnede billede af diskussionerne var, at lærerne ikke reflekterede over deres udfordringer som politisk producerede eller politisk ladede; udfordringerne fremstod stort set som objektive udfordringer, lærerne skulle løse bedst muligt. Det betyder, lærerne ikke opfattede denne dagsorden som normativ eller politisk – eller opfattede sig selv som nogle, der indtog en normativ eller politisk position i forhold til spørgsmålet om sprogtilegnelse.

En anden læsning af lærernes optagethed af de etniske minoritetselevers manglende sproglige kompetencer er, at lærerne var optaget af at alle elever skulle have lige godt udbytte af undervisningen: Lærernes oplevelser af det sproglige

som en udfordring kan læses som en bekymring over, at en særlig elevgruppe ikke opnåede lige så gode resultater som resten af eleverne, og at mange etniske minoritets elever havde svært ved at opnå et højt fagligt niveau. Lærerne udtrykte nogle gange forundring over elevernes lave sproglige formåen og beskrev en afmagt i forhold til at hjælpe eleverne med at opnå de sproglige kompetencer, som var forudsætningen for at arbejde med faglige problemstillinger på det forventede niveau. Lærerne var optaget af at få viden om, hvordan de tosprogede elevers sprog fungerede, hvilke sproglige kompetencer de besad, og hvilke udfordringer de stod over for, og de var optaget af at udvikle en pædagogisk praksis, som kunne understøtte de tosprogede elevers læreprocesser. Flere af lærerne udtrykte frustrationer over at vide for lidt om de tosprogede elevers faglige udbytte og for lidt om, hvad de kunne gøre for at understøtte de faglige læreprocesser. Som sådan kan lærernes refleksioner læses som udtryk for en lighedsdagsorden.

Denne dagsorden kan læses som en afspejling af selve det udviklingsprojekt, gruppen indgik i, og projektets målsætning om at styrke de faglige læreprocesser for etniske minoritets elever. Implicit i den formulering ligger en kritik af præstationsgab mellem majoritets- og minoritets elever og en ambition om at udvikle pædagogiske svar på denne udfordring. Det er dog min vurdering, at lærernes refleksioner ikke alene var en spejling af projektets dagsorden: Når projektets dagsorden var umiddelbart meningsfuld for lærerne, og når lærerne kunne formulere pædagogiske udfordringer og nysgerrigheder i forlængelse af denne dagsorden, læser jeg det som udtryk for, at projektets dagsorden var genkendelig for lærerne, og også kan genfindes andre steder.

Lighedsdagsordenen afspejler også en bredere diskurs om, at skolen skal give lige chancer til alle, og at skolen skal være en motor for at bryde den sociale arv. Nyere undersøgelser peger på, at etniske minoritetsunges forudsætninger for deltagelse i og gennemførelse af ungdomsuddannelser er markant ringere end majoritetsunges (fx Tænketanken 2004), og med bl.a. Regeringens plan om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, er der stort fokus på betydningen af, at eleverne tilegner sig de faglige kompetencer, der kræves i et videre uddannelsesforløb. Det er bl.a. politiske dagsordener som disse, der kan læses i lærernes lighedsdagsorden.

Lærerne talte ikke selv eksplicit deres optagethed af elevernes sprog frem som udtryk for en lighedsdagsorden. Derimod lå det som en uproblematisk antagelse i mange af lærernes refleksioner, at det var problematisk, hvis der var

systematiske forskelle mellem minoritets- og majoritetselevernes præstationsniveau. Lighedsdagsordenen var altså en afgørende – omend ikke-italetat - motor for lærernes refleksioner over de pædagogiske udfordringer, de stod over for.

Hvis læsningen af lærernes optagethed af sprog som udtryk for en lighedsdagsorden er rigtig, er det interessant at udfolde, hvordan denne lighedsdagsorden udfolder sig. Det overordnede billede var, at lærerne ikke problematiserede lighedsdagsordenens rettethed eller den kontekst, som ligheden skulle udfolde sig i. I første omgang var det i forhold til klasserummet, at lærerne tilstræbte lighed. Her førte lighedsdagsordenen i første omgang ikke til en problematisering af de læringsmål, som eleverne i lige omfang skulle have adgang til. I den forstand kan man sige, at lærernes lighedsdagsorden var lighed inden for rammerne af en majoritetsskole, og at minoritetselevernes lighed i høj grad bestod i tilpasning til dominerende magt- og vidensformer, der eksisterer inden for skolen, som den er nu. Derimod var der kun ganske få refleksioner over, om lighedsdagsordenen mere grundlæggende kunne udfordre de succeskriterier, videns- og pædagogikformer, der karakteriserede deres pædagogiske praksis (se fx May 1999b, Troyna 1987, Sleeter & Bernal 2004).

Kultur som normativ orientering

Det tema, som optog langt den største plads i brainstormen, var kulturforskelle mellem majoritetsskolen på den ene side og minoritetselever og -forældre på den anden side⁴⁶. Lærerne var optaget af kulturforskellene på forskellige måder.

For det første var de optaget af, at elevernes kulturelle ballast (eller rettere: deres manglende danske kulturelle ballast) udgjorde et problem for eleverne i faglige sammenhænge. Lærerne udtrykte, at skolens virke byggede på implicite forventninger og omfattende kulturel viden, som det var af stor betydning om eleverne kendte til. Eksempelvis læste klassen tekster med referencer til historiske begivenheder eller litterære figurer, som ikke blev forklaret, men som blev

⁴⁶ På mødet opererede vi her med to forskellige temaer: børns kultur hhv. forældres kultur. I dette kapitel behandler jeg de to temaer som ét, fordi de i praksis var meget tæt forbundne i de efterfølgende diskussioner, og fordi sammenstillingen gør det muligt at vise, hvordan de to temaer spejler/opstår i relation til hinanden.

forudsat kendt. Når de tosprogede elever ikke kendte til disse referencer, havde de således dårligere forudsætninger for at forstå det faglige indhold, end majoritetseleverne. På den måde optrådte 'kultur' og 'kulturforskelle' her i betydningen 'vidensformer'. Således kan lærernes refleksioner læses som udtryk for et mangelsyn på minoritetselevens kulturelle forudsætninger; kulturelle forudsætninger der kom til udtryk som manglende viden.

For det andet var lærerne optaget af den kulturelle splittelse, som kulturforskellene resulterede i. Lærerne talte om elever, som de mente kom i klemme mellem skolens og forældrenes forventninger og forestillinger om det gode liv. Lærerne fortalte om elever med identitetsproblemer, (som var usikre på, hvordan de skulle beskrive sig selv i forhold til dominerende kategorier – kategorier, som blev beskrevet som objektive modsætninger) og om elever som (med forskellige grader af succes) søgte at omstille sig drastisk for at tilpasse sig forventningerne fra de forskellige kontekster, som de færdedes i.

Disse refleksioner over kulturforskellenes betydning kan læses som en reificering af kultur, hvor kulturer fremstår som objektive, afgrænsede enheder, der hver især er logiske, sammenhængende og meningsfulde, men som står i et indbyrdes modsætningsforhold, hvorfor eleverne bliver tvunget til at vælge mellem kulturerne. Selv om refleksionerne således kan læses som nogen, der afspejler en særlig teoretisk forståelse af kultur, er de næppe udtryk for decideret teoretisk funderede forståelser. Derimod kan man læse refleksionerne som afspejling af en monokulturalistisk, majoritetsorienteret skole (Cline et al. 2002), som i sin selvforståelse er dansk (Canger 2008), og hvor der er meget lidt systematisk opmærksomhed mod at skabe sammenhænge mellem skolen og minoritetselevens (måske elevernes i det hele taget?) liv, og hvor der således ikke bare i lærernes forståelser men også i praksis eksisterer et stort skel mellem orienteringer og vidensformer, som de kommer til udtryk i skolen og i hjemmet. Forståelsen af kulturforskelle som noget der fører til kulturel splittelse hos minoritetselever kan således ses som en spejling af en skole, som afgrænser minoritetselevens hverdagserfaringer fra skolens dagligliv.

For det tredje var lærerne optaget af kulturforskellene mellem skolen og de etniske minoritetsforældre. Lærerne talte om forældre, som havde anderledes forståelser af lærerrollen (og ultimativt: af skolens rolle) og af god opdragelse, end de selv havde. Desuden talte de om forældre, som ikke deltog i skolens sociale liv, hvilket betød, at eleverne heller ikke fik mulighed for at deltage, fx i klassefester. Lærerne fortalte om forældre, som havde autoritære opfattelser af

lærerne, og som derfor ikke gik i dialog med lærerne eller støttede aktivt op om deres børns skolegang.

Det kan læses som, at lærerne er optaget af helhed i børnenes liv: børn som splittede mellem skole og hjem og forældrenes manglende deltagelse i sociale arrangementer og skolehjemsamarbejde, som får betydning for deres børns mulighed for deltagelse. Når lærerne ikke synes, at de kender nok til forældrenes kultur, er det svært for lærerne at samarbejde med forældrene om børnenes skolegang, fordi de ikke ved, hvordan deres handlinger og udmeldinger bliver tolket, fordi der eksisterer mange implicitte forventninger, eller fordi de ikke er enige med minoritetsforældrene om, hvad der ville være den bedste løsning for deres barn. Skolehjemsamarbejdet er også præget af mere konkrete praktiske problemer; særligt fremhævede lærerne det som problematisk, at de i nogle tilfælde manglede et fælles sprog at kommunikere med forældrene på, hvilket i nogle tilfælde betød, at søskende optrådte som tolke. Lærerne oplevede det som svært at diskutere alvorlige emner med forældre under disse sproglige forhold. Disse refleksioner kan læses som spejlinger af et skolesystem, hvor det uproblematiserede udgangspunkt for skolehjemsamarbejdet er majoriteten, både kulturelt og sprogligt set.

I de ovenstående analyser har jeg vist, hvordan nogle af lærernes refleksioner over udfordringerne i arbejdet med etniske minoritets elever kan tolkes som udtryk for et mangelsyn; som produceret i en skoledagligdag, som langt hen ad vejen er monokulturel og monosproglig; og som spejling af nogle særlige ideologiske forståelser af skolens formål og samfundets indretning – nogle forståelser der bidrager til reproduktionen af samfundsmæssige dominansforhold (Kincheloe 2008: 70).

Mange af lærernes refleksioner kan tolkes i dette lys, og det er da også blandt andet med baggrund i sådanne udsagn, at flere teoretikere har formuleret stærke kritikker af de monokulturalistiske, ekskluderende eller mangeloriente-rede forståelser, der kom til udtryk i såvel læreres praksis som i skolen som institution (Gitz-Johansen 2007; Buchardt 2008; Gilliam 2006).

Det interessante i mit materiale er ikke, at det ikke kan danne baggrund for tilsvarende kritiske analyser. Derimod er det interessant, fordi det viser, hvor-

dan lærernes refleksioner udtrykker en stor kompleksitet, som kommer afgørende forskelligt til udtryk inden for forskellige opfordringsstrukturer. I det følgende vil jeg udfolde nogle af disse kompleksiteter.

Den type refleksioner, som er analyseret ovenfor, kom oftest til udtryk i diskussioner, som virkede selvfølgelige, vanemæssige og indforståede. Når diskussionerne var præget af refleksioner som de ovenstående, var lærerne ofte i stand til at fuldføre hinandens sætninger eller supplere med eksempler på hinandens pointer. Disse diskussioner indeholdt ikke særligt mange sprækker eller udforskende refleksioner; og de der var, blev hurtigt lukket ned. I de efterfølgende sammenhænge, hvor der blev arbejdet med fx modsætninger eller med udforskning af forskellige positioner, blev sprækkerne tydeligere, og lærerne udfoldede andre typer af refleksioner om sprog og kultur; refleksioner som åbnede for anderledes kritiske refleksioner over de betingelser, deres arbejde udfoldede sig indenfor.

Formålet med at udforske kompleksiteten i forhold til den konkrete opfordringsstruktur er at vise, at de institutionelle og diskursive betingelser, som lærerne arbejder inden for, ganske vist har stor betydning for lærernes oplevelse af deres horisont, men at lærernes refleksionspraksis rummer et stort uudnyttet potentiale af kritiske og analytiske refleksioner, som udgør en ressource for lærernes praksis.

I de ovenstående eksempler kommer lærernes dannelsesfaglige repertoire ikke i spil i nævneværdigt omfang. Dermed blev de ideologiske dagsordener, som de spejlede, ureflekteret båret videre i lærernes refleksioner over udfordringer og handlemuligheder, og dermed ultimativt for de handlemuligheder, der åbnede sig for lærerne.

I det følgende vil jeg analysere eksempler fra projektet, hvor lærerne eksplicit forholder sig til værdier og til rettetheden i deres undervisning. I den forstand viser eksemplerne, hvordan lærernes dannelsesfaglighed kommer til udtryk.

foreslår, at vi spørger forældrene, hvordan de oplever skolehjemsamarbejdet, og på den måde involverer dem i projektet. Der er tilslutning til ideen, og vi begynder at udforske, hvad det kunne indebære. Jeg foreslår, at vi organiserer det som et fremtidsværksted, hvor vi giver forældre og lærere mulighed for at snakke sammen under nye rammer. Den ide er der tilslutning til, og vi diskuterer, hvordan man kunne gøre det. En lærer foreslår, at vi inddrager nogle tosprogede pædagoger, der kunne fungere som tolke og som 'kulturelle brobyggere'. En anden lærer indvender, at det ville være bedre med almindelige tolke, for så kan der være mere åbenhed, og der komme ikke nogen ind, som får den bedrevidende position. Rent praktisk bør man overveje at finde tolke fra en anden kommune, så mistanken om at tolkene sladrer om hvad der bliver sagt, ikke står i vejen for den åbne diskussion.

Under mødet har stemningen ændret sig fra frustreret til begejstret; det er som om planen om forældremødet giver gruppen ny energi. Fokus ændrer sig fra optagethed af problemer i skolehjemsamarbejdet til en begejstret udveksling af ideer til, hvordan man kan lave et godt forældremøde. (Fortælling: Forældre. Feltnoter 29/8/2008)

På mødet forsøgte lærerne at forstå de problemer, de oplevede i samarbejdet med etniske minoritetsforældre. Refleksionerne over forældrenes erfaringer viste, at lærerne var bevidste om det historisk og kulturelt specifikke i den måde, den danske folkeskole er organiseret og håndterer samarbejdet med forældrene på. Lærerne reflekterede over de kompetencer og den viden, som skolehjemsamarbejdet forudsatte, og de udtrykte forståelse for, at det ikke var så ligetil som forælder at deltage konstruktivt, hvis man ikke besad de forudsætninger, der skulle til. Det drejede sig fx om nuancerede dansksproglige kompetencer til at udveksle erfaringer og planer om deres børn; fortrolighed med de kulturelle koder, som skolen kommunikerede i (fx er en *invitation* til et forældremøde i praksis udtryk for en *forventning* om at forældrene deltager); og kendskab til skolens mål med skolehjemsamarbejdet. Lærerne reflekterede over, at forældre, som selv har gået i skole i skolesystemer, hvor der ikke var skolehjemsamarbejde, havde andre forståelser af, hvad en lærer var, hvad skolens opgave var, og hvordan elevernes læring foregik. Her ser vi altså, at lærernes dannelsesfaglighed kommer til udtryk som refleksioner over skolehjemsamarbejdets kulturelle og samfundsmæssige forankring.

Lærerne talte også om deres egne tilgange til skolehjemsamarbejdet som kulturelt og samfundsmæssigt forankrede; de talte om, at læreren i den danske folkeskole ikke var en urørlig autoritet, som var eneansvarlig for børnenes skolegang, men som samarbejder med forældrene om at skabe helhed i børnenes

skolegang og liv. På den måde benævnte lærerne de forestillinger, som er dominerende i det danske skolesystem, og benævner dem *som* dominerende forestillinger i en specifik kulturel kontekst – snarere end som naturgivne eller neutrale, tekniske rationaliteter.

Trods de generelle refleksioner om uddannelse og undervisning som kulturelt forankrede førte refleksionerne ofte ikke til kritisk udforskning af lærernes egen praksis eller de dominerende magtformer, der kom til udtryk i praksissen. Den abstrakte forståelse af, at der kunne være gode forklaringer på minoritetsforældrenes indgang til skolehjemsamarbejdet, blev ikke konverteret til en åbenhed over for andre måder at gøre det på, eller til en praksis hvor der kunne være plads til forældre, som ikke deltog på de måder, som er tilgængelige inden for de dominerende organiseringer. Udforskning af de kulturelle forskelle, der kom til udtryk i skolehjemsamarbejde, førte ikke til, at der blev stillet grundlæggende spørgsmålstegn ved skolehjemsamarbejdet som institution, men snarere til overvejelser over, hvordan forældrene kunne opdrages til at forstå skolens logikker, eller hvordan skolen kunne tydeliggøre sine forventninger og sin praksis.

Det blev således den konstaterende og relativistiske analyse af relation mellem uddannelse, kultur og samfund, der dominerede; en analyse som ikke for alvor udfordrede eller kvalificerede refleksioner over de betingelser, de selv handlede under, eller understøttede refleksioner over, at deres egen praksis og deres egne betingelser kunne være nogle andre.

Man kan sige, at disse dannelsesfaglige refleksioner ganske vist var refleksioner over implikationerne af, at skolehjemsamarbejde er kulturelt ladet og ideologisk forankret, men at refleksionerne tog udgangspunkt i skolehjemsamarbejde som eksisterende institution, og ikke stillede sig uden for den. Lærerne havde langt hen ad vejen identificeret sig med de rationaler og forståelser, som ligger indbygget i skolehjemsamarbejdet, og de påtog sig at udfolde den rolle, som skolehjemsamarbejdet gav dem.

Det betyder, at skolehjemsamarbejde ganske vist på et abstrakt plan blev forstået som kulturelt produceret, men at det aldrig blev konkret for lærerne, hvordan det kunne være anderledes, eller at dette var en institution, som de kunne

diskutere kritisk. Det betød, at de problemer, der opstod i skolehjemsamarbejdet, og som kunne forstås som produkt af den konkrete måde institutionen skolehjemsamarbejde har udviklet sig på, ikke blev forstået som institutionelle problemer, men som problemer, som den enkelte lærer skulle håndtere fx ved at udvikle nye, effektive pædagogiske redskaber. Det er i lyset af denne orientering at man skal forstå nogle af de frustrationer, som lærerne udtrykte over skolehjemsamarbejdet, og det ønske, lærerne udtrykte, om at lære forældrene at begå sig på *de rigtige* måder i skolehjemsamarbejdet.

Lærerne reflekterede således over deres praksis som kulturelt baseret og ideologisk orienteret. Ud af lærernes refleksioner om skolehjemsamarbejdet læser jeg blandt andet en ideologisk orientering mod at skabe helhed i børns liv, at etablere andre lærerroller end de autoritære; at åbne skolen for forældrenes deltagelse; at være demokratisk; og at etablere et stærkt samarbejde mellem barnets voksne for at støtte barnet bedst muligt i sin vej til at blive en kompetent samfundsborger.

I det følgende vil jeg se på to forskellige måder, lærerne talte denne ideologiske orientering frem på: fra en institutionel position og fra en kritisk position.

Når lærerne talte om skolehjemsamarbejdet fra en institutionel position, blev skolehjemsamarbejdet, som det blev realiseret på skolen (eller: i Danmark), talt frem som den faktiske realisering af denne ideologiske position: Skolehjemsamarbejdet i Danmark/på skolen/i lærerens arbejde (der blev oftest ikke differentieret mellem disse niveauer) *var* demokratisk, antiautoritært, helhedsorienteret og samarbejdsorienteret. Fra den position blev forældre, som af forskellige grunde ikke deltog i skolehjemsamarbejdet, problematiske. Disse forældre var for det første ideologisk problematiske, fordi de blev tilskrevet værdier, som var problematiske, og som var uforenelige med det værdigrundlag, som skolen opererede ud fra. Og for det andet var de praktisk problematiske, fordi de gjorde det svært for lærerne at udføre den (relativt store) del af deres arbejde, som skolehjemsamarbejde udgjorde.

I forlængelse af den position blev der ikke sjældent sat lighedstegn mellem at være en 'god forælder' og at deltage i skolehjemsamarbejdet. Gode forældre, som interesserede sig for deres børn og deres børns skolegang, deltog simpelt hen i skolehjemsamarbejdet (feltnoter 29/10/2008 og 11/11/2008), og gode forældre var de forældre, der deltog på 'rigtige' måder, engagerede sig og var 'ret danske'. Når lærerne talte om skolehjemsamarbejdet fra deres egen position

som institutionelle aktører, bød skolehjemssamarbejdet på store udfordringer i form af at få forældre til at deltage på de rigtige måder – hverken for meget eller for lidt⁴⁷ - som en forudsætning for, at lærerne kunne udføre deres arbejde.

Men lærerne talte også deres ideologiske orientering frem fra en kritisk position. Det var fx tilfældet under en kort samtale i forbindelse med delprojektgruppens planlægning af forældremødet beskrevet ovenfor.

Samme eftermiddag, hvor vi skal holde forældremøde om aftenen, holder delprojektgruppen og jeg møde for at få de sidste praktiske detaljer på plads. Blandt andet mangler de sidste aftaler med tolkene, og vi kigger programmet igennem. Vi har bedt skoleinspektøren komme til vores møde, for han skal introducere til forældremødet om aftenen, og det er vigtigt at han er helt klar på hvad vores dagsorden er. I en pause spørger jeg en af lærerne, hvordan invitationen egentlig er blevet delt ud. Vi havde aftalt, at vi ville invitere de tosprogede forældre, men ikke snakket nærmere om, hvordan det konkret skulle tolkes. Læreren fortæller, at delprojektgruppen har uddelt invitationen (nogle med oversættelser på tyrkisk og andre på arabisk på bagsiden) til klasse-lærerne med en opfordring om at dele dem ud til de tosprogede elever. Delprojektgruppen har ikke specificeret nærmere for klasselærerne, hvordan 'tosproget' skulle forstås. Jeg spørger, hvem hun tror vil blive opfattet som tosproget; vil fx den elev, som en anden lærer har fortalt om, og som har en dansk mor og en arabisk far, blive talt med? Eller en elev med svenske forældre? Jeg spørger, om der er enighed i lærergruppen om, hvem der tæller som tosproget. Læreren ser tænksom ud og siger, at det var et rigtigt godt spørgsmål. Nej, hun er ret sikker på at der ikke ville være enighed i lærergruppen. Ifølge hendes definition ville ingen af mine eksempler blive regnet for tosproget, for tosproget er noget i retning af at begge forældre kommer et andet sted fra (fx tyrkiske, arabiske, somaliske, osv.) – uden for Vesten. Og så er der jo også forskellige grader: for nogle er det tredje generation i Danmark, og de har gået i skole i Danmark og taler godt dansk osv., mens andre lige er kommet til. Den forståelse understøttes også af de sprog, som delprojektgruppen har oversat invitationen til (tyrkisk og arabisk).

Jeg siger, at det er meget interessant, og at der ligger begyndelsen til en analyse allerede i denne afgrænsning af, hvem der er inviteret. Læreren spørger, hvad jeg mener, og jeg siger, at man kan læse noget ud af det om, hvem man mener er problematiske forældre, eller hvem man har særligt meget brug for at skabe ny kontakt med. Læreren griber hurtigt tråden og siger, at man jo godt kan læse

⁴⁷ Der var en figur om (lavtuddannede) etniske minoritetsforældre som ikke-aktive i forældresamarbejdet og om højtuddannede (majoritets)forældre, som blandede sig for meget i lærernes arbejde, og som lærerne følte krænkede deres professionalisme.

ud af det, at tosprogede er dem, som har sådan lidt en huleboermentalitet eller er primitive; dem som er mest anderledes. Man kan jo godt se det som udtryk for lidt af en colonial-agtig mentalitet, hvor nogle ses som primitive, mens andre ses som mere avancerede og gode; lige som 'os'. Læreren udfolder sin analyse lidt og ender med at spørge sig selv, om det mon er sådan det bliver opfattet af forældrene: Bliver vi [lærerne] egentlig set som [nogle der ser sig selv som] overlegne? (Fortælling: Colonial-agtig, 29/8/2008)

Her tales skolehjemsamarbejdet ikke frem fra en institutionel position. Derimod udgør lærerens ideologiske orientering her en horisont, som skolehjemsamarbejdet med de etniske minoritetsforældre vurderes i forhold til. Her fungerer ambitioner som ligeværd, respekt og samarbejde som afsæt for en kritisk analyse af lærerens egen praksis; en analyse der ikke umiddelbart fremstiller lærerens praksis i et flatterende lys. Det betyder ikke, at læreren forkaster hele sin praksis eller begynder at problematisere de værdier, som hun i andre sammenhænge knyttede til sin egen praksis.

Derimod får værdierne karakter af en kritisk (en utopisk?) horisont, som læreren kan udforske sin egen praksis med, og som læreren kan tilstræbe at realisere, uden at det nødvendigvis nogensinde kan lykkes i nogen absolut forstand. Lærerne formulerer ikke selv eksplicit værdierne på den måde. Men i de refleksioner, hvor lærernes ideologiske orientering udfoldes fra en kritisk position, er det udpræget, at lærerne bruger deres normative orientering til at stille spørgsmål ved deres egen praksis og til at udforske nye veje.

I de situationer, hvor lærerne taler ud fra en institutionel position, er der en tilbøjelighed til, at refleksionerne drejer sig om at forstå de problematiske andre eller om at finde praktiske tiltag, der kan løse de problemer, lærerne står over for.

I de situationer, hvor lærerne taler ud fra en kritisk position, er der derimod en tilbøjelighed til, at refleksionerne drejer sig om at forstå sin egen praksis, som den kan tolkes udefra. Fx kan refleksionerne i Colonial-fortællingen tolkes både som et eksempel på, at en lærer udforsker sin praksis, som den ser ud fra andre aktørers perspektiv, men også at læreren udforsker de normalitetsforståelser, hendes egen praksis er baseret på. I sidstnævnte betydning rummer colonial-fortællingen ansatser til noget, man kunne kalde en whiteness-analyse og udviklingen af det, David Nylund (med Giroux 2002) kalder oppositional whiteness (Nylund 2006):

As it confronts the tyranny of white supremacy, oppositional whiteness avoids the projections of guilt onto individual white students. In the process, it generates a sense of hope in the possibility that white people can help transform the reality of racial injustice and re-articulate themselves around notions of justice, coalition building, community, and critical democracy. Giroux (2002) sums up his notion of oppositional whiteness: "By re-articulating whiteness as more than a form of domination, white students can construct narratives of 'whiteness' that both challenge, and, hopefully provide a basis for transforming the dominant relationship between racial identity and citizenship, one informed by oppositional politics. Such a political practice suggests new subject positions, alliances, commitments, and forms of solidarity between white students and others engaged in a struggle over expanding the possibilities of democratic life, especially as it affirms both a politics of difference and a redistribution of power and material resources. (p. 164) (Nylund 2002: 32)

Læreren udforsker de kategorier, som ligger til grund for hendes egen praksis, og hun udforsker sin egen andel i at producere disse kategorier. Snarere end at fokusere på 'de andre', hvorved det majoritetshvide risikerer at blive usynliggjort, lægges vægten altså her på 'det majoritetshvide' og udforsker de antagelser, der bidrager til produktionen af hvid selvforståelse.

En tilsvarende analyse ligger til grund, når en lærer ved et andet mødet stiller sig selv spørgsmålet, om de bliver missionerende på andres vegne, hvis de laver et undervisningsforløb om demokrati (feltnoter 5/2/2009 s. 7). Her påpeger læreren netop denne dobbelthed mellem på den ene side at fortælle om demokrati fra et institutionelt perspektiv, hvor demokrati risikerer at blive noget bestemt og forhåndsdefineret, som skal udbredes til dem, der forventes ikke at vide hvad det er (og som måske endda skal 'omvendes' eller 'opdrages'), og på den anden side at operere med demokrati som en horisont for sit arbejde, hvor missionerende undervisning er problematisk og udtryk for ulighed, uanset om dens genstand er demokrati. Læreren lukker ikke diskussionen, og den bliver ikke umiddelbart konverteret til forslag til praksis. Derimod får refleksionen lov til at stå som en uomgængelig modsætning i lærerarbejdet, som ikke sådan lige kan løses gennem praktisk pædagogik.

Lærernes dannelsesfaglighed udgør en ressource for at åbne deres praksis og få øje på nye potentialer. På den måde fungerer lærernes dannelsesfaglige repertoire - lige som både deres referencefaglige og deres didaktikfaglige repertoarer - som måder at få øje på de uudnyttede potentialer, deres praksis indeholder. Lærernes har med deres dannelsesfaglige refleksioner potentialet til at forholde

sig kritisk og systematisk til deres egne praksisser og til implikationerne af deres egne praksisser for arbejdet med etniske minoritets elever. Lærernes dannelsesfaglighed åbner ganske vist ikke på samme direkte måde for konkrete ændringer i undervisningen, som lærernes referencefaglighed og didaktikfaglighed gør; dannelsesfaglighed vedrører ikke eksplicit det faglige indhold eller den pædagogiske form og fungerer ikke direkte som inspiration til nye praksisser. Men når lærerne reflekterer dannelsesfagligt over deres praksis, åbner det for nye forståelser af den modstand, de møder, og af det ubehag, de selv af og til føler over den position, de indtager. Og lærerne får nye forståelser af den afmagt, de af og til oplever som noget, der er produceret et særligt sted fra, og som – fordi den er resultat af en proces – også kan forandres. På den måde åbner lærernes dannelsesfaglige refleksioner for et håb, og måske videre for en håbets pædagogik (Giroux 1997, Nylund 2006, Freire 2004)?

Dannelsesfaglig udforskning af institutionelle logikker

I det ovenstående har jeg vist, at lærerne nogle gange talte om skolehjemssamarbejdet fra en institutionel position og andre gange fra en kritisk position. Som jeg har vist, inviterede den kritiske position til en åbning og en udforskning af lærernes egen praksis. Deri ligger der ansatser til mere grundlæggende kritikker af den eksisterende organisering af skolehjemssamarbejdet. Jeg var (som beskrevet i kapitel 4) optaget af at forfølge de ansatser til magtkritiske analyser af skolehjemssamarbejde som institution, som jeg læste ud af lærernes refleksioner, og af at udforske skolehjemssamarbejdet som en særlig stærk, ideologisk konstruktion. Jeg så i lærernes – og skoleledelsens – optagethed af at styrke samarbejdet med etniske minoritetsforældre en spejling af nogle bredere tendenser på skole- og minoritetsområdet. Disse tendenser handler om at ansvarliggøre forældre i deres børns skolegang, at opdrage forældre til at deltage i skolehjemssamarbejde, og om at opløse grænserne mellem skole og fritid (forstået som at forældrene forventes at påtage sig centrale opgaver i forbindelse med deres børns skolegang). Ud fra blandt andet disse iagttagelser fremsatte jeg på et delprojekt-møde i forældresamarbejdsgruppen en analyse af forældresamarbejde som et uangribeligt gode, en tautologi, som det i praksis var umuligt at være uenig i. Jeg baserede analysen på diskussionerne på det første forældremøde, delprojektgruppen havde arrangeret, hvor jeg havde iagttaget stærke ideologiske tilslutninger til forældresamarbejdet, og hvor der eksisterede en meget stærk figur, der på formel kan se nogenlunde sådan ud:

gode forældre = forældre der interesserer sig for deres børns skolegang = forældre der deltager i skolehjemsamarbejdet.
--

Ud fra denne figur var det praktisk taget umuligt for forældre at udtrykke en mere grundlæggende kritik af forældresamarbejdet – eller bare at reflektere over de praktiske udfordringer forbundet med at deltage i skolehjemsamarbejdet. (En forælder, som deltog i forældremødet, havde fx aften- og natarbejde og havde flyttet sin vagt for at kunne deltage i mødet. Dette kunne have dannet baggrund for kritiske diskussioner af skolens forventninger om, at forældrene er aktivt deltagende i skolens liv på disse særlige måder og på særlige tidspunkter – men gjorde det ikke.)

Jeg fremsatte denne analyse af skolehjemsamarbejde. Lærerne tænkte over analysen og udtrykte både, at den var interessant og at det var noget, de ikke tidligere havde tænkt over. Men analysen åbnede ikke for yderligere udforskning af forældresamarbejdet og vakte ikke genklang i gruppen – i hvert fald fik analysen ikke lærerne til at tænke på konkrete empiriske eksempler, som de kunne spejle i analysen, sådan som det ellers ofte skete, når vi udfoldede analyser i gruppen. Den eksplicitte, kritiske analyse af forældresamarbejde som institution blev altså ikke startet af denne analyse; en analyse som på sin vis kritiserede lærernes praksis og forestillinger om det gode skolehjemsamarbejde.

Derimod startede kritikken af skolehjemsamarbejdet som institution, da jeg åbnede for en analyse, der fokuserede på skolehjemsamarbejdets implikationer for lærerarbejdet.

I det følgende vil jeg analysere et møde, hvor gruppen etablerede et nyt, institutionskritisk perspektiv på skolehjemsamarbejdet. Dette perspektiv dannede afsæt for grundlæggende kritikker af skolehjemsamarbejdet som institution og for en åbning for udforskningen af de modsætningsfyldte logikker i skolehjemsamarbejdet.

Mødet var det første i delprojektgruppen efter afholdelsen af forældremødet, og vi brugte en stor del af mødet på at diskutere og evaluere mødet.

Flere af lærerne var optaget af, at mange af forældrene havde formuleret ønsker om, at lærerne markerede sig stærkere over for eleverne, at lærerne skulle have mere stolthed over deres fag, og i det hele taget skulle træde mere i karakter

osv. Lærerne var enige i den analyse – og var overraskede over den støtte, der tilsyneladende lå i den slags udsagn. Jeg siger, at jeg fik en anden tanke med det, nemlig i forhold til professionalisering. Jeg laver en kort analyse af det professionaliseringskrav, som bl.a. kan læses ud af de mange kurser, som lærerne går på, og i det forhold, at jeg med mit projekt fik adgang til skolen - og at skoleledelsen i hvert fald nogle gange taler om projektet som et efteruddannelsesforløb for lærerne. Forældrenes kommentarer kan måske også læses ind i den kontekst; som en støtte til professionaliseringskravet eller professionaliseringsfortællingen. Sådan har lærerne ikke tænkt på det før, men det er tydeligvis en analyse, der siger dem noget. Især da jeg kobler den parallelle analyse på om deprofessionalisering: At lærernes arbejde samtidig styres og kontrolleres udefra i højere og højere grad, og at forældrebestyrelser også kan ses i den kontekst. Her refererede jeg tilbage til et eksempel, som en af lærerne havde fortalt om, hvor forældrene i skolebestyrelsen kom med relativt detaljerede forslag til skolens pædagogik; forslag, som læreren opfattede som udtryk for, at forældrene blandede sig i skolens dagligdag, uden at vide tilstrækkeligt om den. Jeg siger, at man måske kan slå ud med armen og sige, at skolehjemsamarbejdet er udtryk for eller del af en neoliberal styringsmekanisme. Lærerne griner og smager på vendingen, som de siger er benhård, men som de godt kan lide. Og at den deprofessionalisering fratager lærerne deres kompetence til at handle ud fra deres faglige viden. Den analyse rammer tilsyneladende et eller andet, og de diskuterer ud ad de spor i lang tid. Der kommer mange eksempler frem, og lærerne fortæller om en længsel efter at få lov at være faglig og ikke skulle fedte for forældre, som opfører sig urimeligt – og ikke altid at opleve at få støtte til at være faglig af ledelsen. (Fortælling: Deprofessionalisering. Feltnoter, 11/11/2008)

Med dette perspektiv i baghånden blev skolehjemsamarbejdet relativiseret og diskuteret langt mere kritisk og nuanceret end tidligere, og der opstod nye muligheder for alliancer med forældre, som før bare havde fremtrådt som besværlige, fordi de ikke deltog i skolehjemsamarbejdet, men som lærerne nu også kunne læse som nogle, der støttede op om lærernes professionalisme.

Gennem diskussionerne blev den hegemoniske fortælling om skolehjemsamarbejdet som et uproblematisk gode således udfordret, og det blev muligt for lærerne at tale om krænkelse i skolehjemsamarbejdet på nye måder. Lærerne fortalte om krænkelse, de selv oplevede at blive udsat for i samarbejdet med forældrene, hvor forældrene stillede mange krav eller overskred lærernes grænser. Den slags oplevelser havde lærerne talt om før; det særlige ved de nye eksempler var, at de blev talt frem som nogle, der opstod *på grund af* skolehjemsamarbejdets organisering og ideologiske udgangspunkt, snarere end *på trods af* det. I tidligere snakke havde lærerne talt om krænkelsesoplevelserne som udtryk for, at konkrete forældre var upassende eller deltog forkert inden for rammerne, eller som noget lærerne individuelt skulle finde måder at håndtere. På

den måde blev lærernes krænkelsoplevelser tolket som kollektivt snarere end individuelt produceret og åbnede for, at lærerne kunne stille helt nye spørgsmål til skolehjemsamarbejdet.

Krænkelser i skolehjemsamarbejdet – og i dagliglivet i skolen bredere set – blev også tematiseret ad andre veje. En af indgangene var arbejdet med multikulturel teori og introduktionen af begrebet *myndiggørelse* (empowerment). I det følgende vil jeg vise, hvordan begrebet åbnede for dannelsesfaglige refleksioner om lærerarbejdet og for nye blikke på lærernes praksis.

Krænkelse og myndiggørelse

På et møde i en delprojektgruppe arbejdede vi med en model over forskning i multikulturel uddannelse. Modellen var udformet af James Banks (Banks 2004) og inddelte forskningen i 5 dimensioner, som han havde identificeret i forskningen⁴⁸. Under arbejdet med modellen blev delprojektgruppen særligt optaget af den dimension, Banks kalder Empowering school culture and social structure (s. 5), hvilket vi oversatte til Myndiggørende skolekultur og skolestruktur. Med begreber som ligeværd, lighed og myndiggørelse udforskede lærerne deres pædagogiske praksis og de strukturelle betingelser, arbejdet med etniske minoritets elever var underlagt.

Lærerne blev optaget af forskellige elevers mulighed for at få deres erfaringer inddraget og anerkendt i undervisningen, og af de måder undervisningens organisering i praksis udtrykte anerkendelse – eller mangel på samme – af særlige kompetencer. Fx blev lærerne optaget af de signaler, det sendte til elever og lærere, når modersmålsundervisning lå uden for den almindelige undervisning, og der ikke var noget samarbejde mellem modersmåls læreren og de øvrige faglærere på skolen. Tilsvarende blev lærerne opmærksomme på, at undervisningen i dansk som andetsprog blev organiseret som specialundervisning alene for elever, der skønnedes at have behov for supplerende danskundervisning, snarere end at blive integreret som en almindelig del af undervisningen. Som en af

⁴⁸ Dimensionerne var: lighedspædagogik, fordomsreduktion, indholdsintegration, vidensproduktion samt myndiggørende skolekultur og skolestruktur. Modellen er udfoldet i Kapitel 5.

lærerne siger: 'Ja, jeg ved jo ikke noget som helst om det [dansk som andetsprog], og det er egentlig for galt' (Feltnoter 5/2/2009); underforstået: Viden om dansk som andetsprog er relevant i forhold til alle elever og (derfor) for alle lærere.

Begreberne om lighed og myndiggørelse blev afgørende for arbejdet i flere af delprojektgrupperne og for lærernes forståelser af hvilke spørgsmål, det var vigtigt at udforske deres pædagogiske praksis med. Særligt fik begreberne afgørende betydning for lærernes etablering af en kritisk distance til de strukturer, de tidligere (og i andre sammenhænge) havde identificeret sig med, og for deres etablering af en opmærksomhed på, hvordan deres praksis kunne forstås ud fra andre positioner. Det viste sig fx i Forældregruppens arbejde med skolens informationsfolder.

Gruppen ville læse folderen igennem med henblik på at vurdere, om der var nogen afsnit, der skulle oversættes og laves til en særlig folder til etniske minoritetsforældre; om der var informationer, som var særligt vigtige at formidle til denne forældregruppe. I stedet kom arbejdet med informationsfolderen til at fokusere på lighed og ulighed i arbejdet med etniske minoritetsforældre. Lærerne blev dels opmærksomme på, hvor indforstået flere ting var beskrevet, hvilket ville gøre det svært for forældre at forstå, som ikke i forvejen havde viden om, hvordan skolen fungerede. Men især blev de optaget af at en logik, der dominerede i folderen, handlede om, at forældre skulle informeres om og opdrages til skolen (i stedet for at skolen – sådan som gruppen havde bestræbt sig på i sit eget arbejde - gjorde en indsats for at lytte til forældrene og inddrage deres perspektiver), og at de forhold, der blev beskrevet i folderen, kunne læses som forhold, der bidrog til at producere ulighed. På den måde udviklede gennemlæsningen af informationsfolderen med ulighed og myndiggørelse som analysebegreber sig til en slags diskursanalyse af skolestrukturen. Med baggrund i analysen udviklede lærerne ideer til tiltag, som de mente, at skolen burde overveje at indføre som måder at adressere skolens systematiske produktion af ulighed på.

Med begreberne myndiggørelse og ulighed udviklede lærerne en opmærksomhed på krænkelser i den daglige praksis og en sensitivitet over for de måder, skolen kunne opleves på fra et minoritetsperspektiv. På den måde bidrog ulighedsbegrebet til at udfordre lærernes majoritetsposition og til at synliggøre oplevelser af skolen som hierarkiserende.

Konklusion

Uanset om lærerne reflekterer dannelsesfagligt over deres praksis eller ej, så har deres praksis og deres refleksioner politiske og ideologiske orienteringer. Disse orienteringer har betydning for både elever, forældres og læreres oplevelser af skolen og for lærernes mulighed for at producere ligeværdig, lighedsskabende og myndiggørende pædagogiske praksisser.

I de daglige refleksioner over den pædagogiske praksis blev lærernes normative orientering sjældent ekspliciteret, lige som lærernes dannelsesfaglige repertoire sjældent blev brugt som ressource for den kritiske refleksion over skolen som institution. I disse refleksioner talte lærerne skolen frem fra en institutionel position og spejlede skolens monokulturalistiske organisering og orientering. I de refleksioner fremstod minoritets elever og –forældre i høj grad som de problematiske andre.

I nogle tilfælde diskuterede lærerne derimod deres egen praksis fra en kritisk position: Her stillede de sig uden for den institutionelle position og udforskede deres egen praksis med normative begreber. Disse analyser åbnede for kritisk udforskning af lærernes arbejde og for etableringen af et minoritetsperspektiv. I de tilfælde, hvor lærerne udfoldede kritiske analyser af deres praksis og af de institutionelle betingelser, de arbejdede under, åbnede der sig et større handle- rum, og lærerne fik nye perspektiver på, hvordan de kunne gribe deres praksis an.

Gennem aktionsforskningsprojektets opfordringsstruktur kvalificeredes således lærernes dannelsesfaglige refleksioner, hvilket styrkede lærernes muligheder for at tage stilling til de betingelser, der producerede deres dagligliv i skolen, og dermed for at forholde sig kritisk og reflekteret til de ideologiske projekter, deres praksis indgik i. Disse refleksioner styrkede lærernes muligheder for at se på deres praksis som noget, der ikke blot eksisterede med nødvendighed, men som de havde mulighed for at bidrage til udviklingen af, og som de derfor måtte forholde sig kritisk og nysgerrigt til.

Del III: Afslutning

Kapitel 9

Multikulturelle lærerfagligheder. Konklusioner og perspektiver

Det ph.d.-projekt, som afsluttes med denne afhandling, startede med en ambition om at udvikle nogle forståelser af og perspektiver på multikulturel pædagogik, som i højere grad end den eksisterende forskning på området tog den dagligdag alvorligt, som lærerne arbejder inden for. Jeg var med andre ord optaget af at udvikle bud på multikulturel pædagogik, som ikke alene var (nok så kvalificerede og vigtige) kritiske analyser af den pædagogiske praksis i folkeskolen fra et minoritetsperspektiv, men som også åbnede for en handlingsorientering. Det var på baggrund af den bestræbelse, at jeg designede projektets undersøgelse som et aktionsforskningsprojekt, og det var på den baggrund, at jeg formulerede den nære relation mellem multikulturalitet og fag (faglige læreprocesser), som har været afgørende for projektet fra start til slut.

Som jeg har vist i afhandlingen, førte aktionsforskningsprojektets arbejde med lærernes dagligdag vidt omkring og beskæftigede sig med såvel institutionelle og samfundsmæssige som subjektive og politisk/normative forhold. Dette har afgørende formet afhandlingens forståelse af multikulturalitet og lærerarbejde.

Afhandlingen har gennem empirisk baserede og teoretisk informerede analyser undersøgt, hvordan lærerne forstår og håndterer det multikulturelle, og hvordan denne håndtering spiller sammen med lærernes øvrige fagligheder. På den baggrund har jeg udviklet et begreb om multikulturel lærerfaglighed som et begreb for det særlige repertoire, lærerne har til at håndtere det multikulturelle inden for deres fag og inden for deres daglige pædagogiske arbejde som lærere. Jeg har vist, at lærernes multikulturelle faglighed som refleksionspraksis er tæt

knyttet til dagligdagen i skolen – en dagligdag som kan forstås som et konkret udtryk for nogle mere almene organiseringer af skole og multikulturalitet. I den forstand er multikulturel lærerfaglighed et institutionelt begreb. Men multikulturel lærerfaglighed er også et begreb, der går videre end det rent institutionelle: Gennem afhandlingens analyser har jeg vist, hvordan lærerne af og til stiller sig uden for det institutionelle/det eksisterende og anskuer det fra en kritisk position. I de situationer udvider handlerummet sig for lærerne: De udvikler nye, kritiske forståelser af den konkrete pædagogiske situation og af de udfordringer, de står over for, hvilket giver lærerne nye kritiske handlekompetencer. Arbejdet med multikulturel teori og kritisk pædagogik har været afgørende for etableringen af denne kritiske distance og åbningen af handlerummet.

På baggrund af en tværlæsning af mine samlede analyser vil jeg i det følgende præsentere afhandlingens samlede konklusioner og diskutere de perspektiver, de rejser for arbejdet med multikulturalitet i folkeskolen.

Egentlige multikulturelle fagligheder?

Indledningsvist rejste jeg spørgsmålet om mulighederne og begrænsningerne for etableringen af egentlige multikulturelle fagligheder i folkeskolen. Min besvarelse af dette spørgsmål går via spørgsmålet om, hvordan vi med baggrund i afhandlingens analyser overhovedet skal forstå et begreb som 'egentlige multikulturelle fagligheder'. Multikulturelle fagligheder er principielt ufærdige, fordi de pr. definition er magtkritiske og dermed til stadighed må etablere kritiske refleksioner over deres eget udgangspunkt og pædagogiske praksis. Multikulturel pædagogisk praksis er kompleks og modsætningsfyldt, og arbejdet med de kritikker og ambitioner, som er centrale i multikulturel pædagogik, kan aldrig realiseres i nogen absolut forstand, men må fungere som horisonter for det multikulturelle pædagogiske arbejde. I den forstand kan multikulturel faglighed ikke institutionaliseres og fastholdes, lige som multikulturel faglighed i snæver forstand aldrig kan realiseres.

Men samtidig viser jeg med afhandlingens analyser, at det er muligt at udvikle *mere* kritiske og *mere* magtreflekterede fagligheder; fagligheder, som faktisk placerer magtkritikken som et centralt udgangspunkt for pædagogisk praksis. Jeg viser, at det er muligt for lærerne at bringe de kritiske analyser i spil i arbejdet

med dagligdagen, og at de normative orienteringer, som er bærende for pædagogisk multikulturalisme og kritisk pædagogik, kvalificerede lærernes bestræbelser på at etablere inkluderende, demokratiske rum i undervisningen og skolen. Således viser jeg, at det *er* muligt at etablere multikulturel faglighed som en orientering for lærerarbejdet og som en afgørende logik i lærernes forståelse af deres praksis.

Jeg viser desuden, at udfoldelsen af sådanne kritiske multikulturelle fagligheder var afgørende afhængig af den særlige opfordringsstruktur, vi etablerede i aktionsforskningsprojektet. Mens kritikken og de normative orienteringer ganske vist eksisterede i ansats i lærernes refleksioner, understøttede dagligdagen ikke lærerne i at udfolde disse. Tværtimod betyder folkeskolens monokulturalistiske og monosproglige orientering; det stærke fokus på pædagogik som enkeltstående handlinger eller som *metoder* (løsrevet fra refleksioner); samt lærernes begrænsede muligheder for at etablere kollektive refleksionsrum, hvor disse forhold kunne adresseres (og overhovedet komme til syne for lærerne som kontingente betingelser), at de eksisterende betingelser for etableringen af multikulturelle fagligheder er ringe.

Umyndiggørende lærerliv – umyndiggørende pædagogik

Som jeg har vist, satte arbejdet i aktionsforskningsprojektet lærernes subjektive perspektiv centralt og udforskede dagligdagen i skolen gennem lærernes erfaringer og refleksioner. Dette perspektiv har afgørende formet afhandlingens analyser og konklusioner.

Afhandlingens analyser viser, at dagligdagen i skolen i høj grad er umyndiggørende for lærerne, og at der er nogle stærke tendenser i retning af deprofessionalisering af lærerne. Det viser sig særligt gennem det stærke fokus på pædagogik som enkeltstående handling og som metode; et fokus som fører til en underbetoning af den pædagogiske refleksion og til en underbetoning af pædagogikkens kompleksitet og modsætningsfyldte karakter. Det viser sig også som en særlig kombination af professionalisering og deprofessionalisering: På

den ene side er lærerne underlagt et stærkt pres om at være dygtige, om at efteruddanne sig, om at skaffe sig adgang til den nyeste viden og om at kunne dokumentere og argumentere for deres pædagogiske tilgang. Men på den anden side er denne professionalisering langt hen ad vejen baseret på forståelser af pædagogik som evidens og som neutrale teknikker, som alene skal vurderes på deres effektivitet: en effektivitet, som det tænkes muligt at måle relativt entydigt. Derved reduceres lærerne til bureaukrater eller ligefrem til undervisningsmaskiner, det vil sige til aktører hvis arbejde det er at forvalte de teknikker, de får stillet til rådighed, eller at føre de pædagogiske mål ud i livet, som formuleres på skole- eller ministerielt niveau. Man kan altså sige, at der er tale om en *deprofessionaliserende professionalisering*.

Afhandlingen viser, at lærerne langt hen ad vejen identificerede sig med disse logikker for lærerarbejdet. Det betød for det første, at lærerne havde svært ved at forsvare sig imod den kritik, de mødte (både kritik som enkeltlærere fra konkrete forældre og som repræsentanter for folkeskolen fra politisk hold og i medierne); en kritik som de oplevede som belastende og krænkende, men som de dybest set havde svært ved at argumentere imod. Og det betød for det andet, at lærerne ofte talte deres pædagogiske praksis frem *fra* deres institutionelle position. Fra den position fremstod elever og forældre, som ikke passede ind i skolens logik, forkerte og blev potentielt til som genstand for opdragelse eller kompensatoriske tiltag; kort sagt for en umyndiggørende pædagogik.

Fra denne position var det svært (umuligt?) for lærerne at etablere en kritisk refleksion om deres pædagogiske praksis og overhovedet at sætte ord på de krænkelse, som deres dagligdag bar præg af. Gennem aktionsforskningsprojektets særlige opfordringsstruktur udviklede lærerne et blik for de krænkelse, de oplevede i dagligdagen, *som* krænkelse, og som krænkelse der opstod på grund af de institutionelle betingelse, snarere end på grund af lærerens individuelle utilstrækkelighed eller elevernes/forældrenes forkerthed. Samtidig udviklede lærerne et blik for de krænkelse, som dagligdagen bød på for (minoritets)elever og forældre. Dette var afgørende for lærernes muligheder for at udvikle mindre krænkende, mere inkluderende pædagogiske refleksionspraksisser.

Det var gennem etableringen af et rum, hvor lærerne fik mulighed for at udvikle en reflekterende og myndig omgang med deres dagligdag, at lærerne udviklede en kritisk distance til deres praksis og et friere handlerum i forhold til de institutionelle betingelse, der former dagligdagen i skolen.

Afhandlingens analyser viser, at multikulturel pædagogik som en demokratisk, myndiggørende praksis ikke kan udfolde sig inden for rammerne af en umyndiggørende, udemokratisk praksis, men forudsætter at lærerne selv har et rum at reflektere i og selv har arbejdsbetingelser, som er inkluderende og myndiggørende.

For pædagogiske forskere i det multikulturelle felt er det vigtigt at forholde sig til, hvilken rolle ens forskning kommer til at indtage i denne proces. Det er vigtigt at overveje, om ens resultater indirekte bidrager til den deprofessionaliserende professionalisering, jeg beskrev ovenfor, ved at etablere multikulturel pædagogik som et ekspertfelt og lærerne som dem, der skal forvalte pædagogikken i praksis. Det er med andre ord vigtigt at overveje, hvilken plads ens forskning giver lærerens subjektive perspektiv, og hvordan ens arbejde giver mulighed for *med* lærerne at kritisere de betingelser, som begrænser etableringen af en myndig, reflekteret, kritisk pædagogiske praksis.

Multikulturel pædagogik som kritisk, demokratisk projekt

Gennem afhandlingens analyser har jeg vist, at multikulturel faglighed har nogle stærke almene perspektiver: Centralt i multikulturel faglighed står den fag- og institutionskritiske analyse; bestræbelsen på at forstå og modvirke eksklusion og umyndiggørelse; og etableringen af en stadig refleksion over de måder, hvorpå magten kommer til udtryk i den pædagogiske praksis. Disse refleksioner er af almen relevans for det pædagogiske arbejde uanset hvilke grupper og kontekster, det drejer sig om, og altså ikke kun i multikulturelle sammenhænge.

Alligevel har multikulturel pædagogik og multikulturel faglighed en berettigelse som et selvstændigt felt. I afhandlingen viser jeg, hvordan multikulturelle perspektiver på særlige måder bidrager til at åbne for udforskningen af nye forståelser af den pædagogiske praksis, fordi de placerede spørgsmål om minorisering, anerkendelse og lighed helt centralt. Multikulturel pædagogik er næsten per definition fag- og magtkritisk, og det er dette, der skærpes gennem arbejdet med det multikulturelle. Samtidig er det vigtigt at bevare det multikulturelle

som en særlig orientering for det pædagogiske arbejde, for det giver ikke sig selv, hvordan de almene spørgsmål om lighed og anerkendelse, inklusion og magt skal oversættes til en multikulturel sammenhæng. Lærernes manglende viden om flersprogethed, minoriseringsprocesser og kulturel diversitet var afgørende for deres (manglende) muligheder for at udvikle inkluderende, lighedsskabende pædagogik. Denne viden følger ikke automatisk af en multikulturel faglighed, men en stærk multikulturel faglighed er afgørende for, at lærerne overhovedet bliver opmærksomme på betydningen af at tilegne sig viden inden for disse områder og tildele dem en central plads i deres lærerarbejde.

En tilsvarende pointe gælder for arbejdet med det faglige: Gennem analyserne af lærernes fagligheder har jeg vist, hvordan det multikulturelle bidrog til at udvide lærernes fagligheder og åbne for en orientering mod det inkluderende og lighedsskabende. Jeg har således vist, at arbejdet med det multikulturelle havde stor betydning for udviklingen af lærernes øvrige fagligheder, men også at lærernes øvrige fagligheder havde stor betydning for de måder, det multikulturelle kom til udtryk på. Det giver nemlig ikke sig selv, hvordan det multikulturelle skal oversættes til en faglig kontekst. Det er gennem den systematiske gennemarbejdning af det multikulturelle fra et fagligt perspektiv – og det faglige fra et multikulturelt perspektiv – at de to perspektiver beriger og konkretiserer hinanden. Afhandlingen viser, at det multikulturelle således på den ene side ikke umiddelbart kan oversættes til en faglig praksis, men samtidig også at det multikulturelle ikke nødvendigvis udgør en *ydre* logik i forhold til det faglige: Gennem den tætte kobling mellem det multikulturelle og det faglige blev det multikulturelle til som en *faglig* logik; som en multikulturel faglighed.

I den forbindelse er det helt centralt at fremhæve, at multikulturel faglighed har en stærk normativ orientering: En normativ orientering mod demokrati, inklusion og lighed. Det betød på den ene side, at lærerne i aktionsforskningsprojektet var bekymrede over den modtagelse, projektets resultater ville få i lærergruppen på skolen, fordi de kunne opfattes som politiserende eller subjektive – i modsætning til idealet om faglighed som neutralt og objektivt. Men det betød samtidig også, at lærerne fik nogle systematiske begreber til at arbejde med det, der ellers ofte viste sig i deres dagligdag som individuelt ubehag, frustration eller afmagt. Gennem etableringen af det normative perspektiv – og vel at mærke: etableringen af det normative perspektiv som fagligt legitimt, kvalificeret og nødvendigt – blev lærerne i stand til at forholde sig systematisk til deres

praksis på nye måder og fik et friere handlerum inden for de eksisterende rammer. Lærerne trådte frem (også for dem selv) som tænkende, handlende og politiske subjekter.

Afhandlingen viser, at udfoldelsen af en multikulturel faglighed forudsætter, at demokrati og lighed etableres som centrale dagsordener for det pædagogiske arbejde. Her er det afgørende, at disse ikke fastfryses eller fortolkes alt for specifikt: I de tilfælde, hvor lærerne talte deres praksis eller den danske folkeskole frem som *den faktiske* realisering af demokrati og lighed, blev rummet netop lukket for den demokratiske dialog og kritiske refleksion om de problemer og modsætninger, som den konkrete praksis indeholdt. Derimod viser afhandlingen, at det er afgørende, at demokrati og lighed etableres som *horisonter*, på baggrund af hvilke lærerne hele tiden kritisk vurderer deres egen praksis og de institutionelle betingelser, de arbejder under.

Faglig udvikling – perspektiver for efteruddannelse

Et særligt spor, som kan læses ud af projektet, men som ikke er udfoldet i afhandlingen, er læreres læreprocesser eller læreres faglig udvikling. Gennem aktionsforskningsprojektet udviklede lærerne nye refleksionspraksisser, nye forståelser af praksis og nye perspektiver på deres pædagogiske råderum. Aktionsforskningsprojektet blev da også af og til talt frem på skolen som et efteruddannelsesprojekt, og det var blandt andet som rum for lærernes faglige udvikling, at projektet blev meningsfuldt på skolen og for lærerne. Således udgør projektet en interessant kommentar til efteruddannelse som rum for faglig udvikling.

Afhandlingen viser, at etableringen af et rum for refleksion og suspendering af handletvang, er afgørende for etableringen af den kritiske, myndige refleksion, som er central i etableringen af en multikulturel faglighed. Jeg viser, at lærernes handlemuligheder udvidede sig markant, og at lærerne blev styrket som myndige og professionelle pædagogiske praktikere. Afhandlingen peger på to forhold, som var afgørende for denne udvikling: For det første etableringen af et frirum, hvor lærerne kunne etablere en nysgerrig udforskning af deres dagligdag

og de modsætninger, der kendetegner denne; kort sagt den særlige kombination af frirum og forpligtelsen på dagligdagen. For det andet arbejdet med forskellige vidensformer som blev bragt i spil med hinanden: arbejdet med at bringe lærernes erfaringer fra dagligdagen, teoretiske begreber og særlige metodiske greb i spil med hinanden bidrog til etableringen af kritiske refleksioner over den institutionelle og samfundsmæssige produktion af de pædagogiske udfordringer og dermed til nye forståelser af dagligdagen og de pædagogiske udfordringer. Begge dele bidrog til at styrke lærernes systematiske, faglige repertoire, til at udfordre forståelsen af pædagogik som enkeltstående handlinger og til at styrkede lærernes professionelle handlekompetence.

Hvis målet for efteruddannelse ligeledes tentativt formuleres som myndiggørelse, det vil sige som en styrkelse af lærernes muligheder for at forholde sig kritisk, reflekteret og handlende til deres dagligdag, er det vigtigt at overveje, hvordan efteruddannelse undgår at bidrage til forståelsen af pædagogik som enkeltstående handlinger og som metoder, og undgår at etablere lærerne som pædagogiske bureaukrater eller undervisningsmaskiner. Med baggrund i afhandlingen argumenterer jeg for, at efteruddannelse må styrke lærernes repertoire til at håndtere komplekse pædagogiske situationer og til at forstå de udfordringer, de står over for, ikke blot som de umiddelbart fremtræder, men også som produceret under særlige institutionelle og historiske betingelser. Efteruddannelse må således styrke lærernes muligheder for at forholde sig nysgerrigt, kritisk og selvstændigt til de institutionelle betingelser, de handler indenfor. Derfor må efteruddannelse insistere på ikke at behandle pædagogik løsrevet fra sin samfundsmæssige forankring eller løsrevet fra normative og subjektive spørgsmål.

Appendiks

Transgressive Practices in Participatory Action Research within the Context of Pro- jects as a System of Govern- ance - Challenges of the Pro- ject Society

Sharmila Holmstrøm Juhlin & Signe Hvid Thingstrup

Abstract: The article explores the notion of “project” in relation to participatory action research. When action research as a research practice first came to Scandinavia in the sixties, the very concept of project and doing projects was in itself transgressive. This is no longer the case. Today much working life and societal development is organized around projects where goals, practises and criterion for success are intended to run only for a limited period of time, and where project endlessly follows project with the risk of fragmented outlooks as well as outcomes. We will discuss how the widespread institutional and discursive presence of projects in people’s everyday lives affects the possibilities of action research to engage in meaningful democratic and transgressive practises with its participants. When does participatory action research become yet another social technique and when does it have the potential to challenge dominating social hierarchies and contribute to social change? We will discuss these questions based on findings from two empirical action research projects from our own work in the multicultural field. In one project, teachers and researcher engage in the development of multicultural education at a primary school. The

other project considers the participation of a group of young ethnic minority girls in a multicultural suburban area and has as its aim the development of democratic learning processes and empowerment.

Key words: Projects system of governance, action research, participatory research, multicultural education, pedagogical development project, social work, integration work, critical pedagogy, critical consciousness, critical race theory, transgressive learning practices, critical-utopian action research.

1. Introduction

The aim of this article is to explore the notion of ‘project’ in relation to participatory action research. When action research as a research practice first came to Scandinavia in the 60s, the very concept of project and doing projects was in itself transgressive. This is no longer the case. Today, flexibility and change are demanded constantly. Project organization has become a dominant system of governance and much working life and societal development is organized around development projects. This is the case to such a degree that some theorists (e.g. Jensen 2007) use the term ‘project society’ to describe present day societal conditions and developments. From this perspective, project becomes a system of governance (Foucault 1991) and thus becomes one of the ways in which society reproduces itself.

The article explores how this affects the possibilities of action research to contribute positively to social change – which is commonly seen as a central characteristic of action research (cf. e.g. Reason & Bradbury 2006) – and to transgress and critique dominant social orders rather than becoming yet another project that contributes to their reproduction.

The article explores two of our own action research projects which illustrate in different ways in which the project society affects the living conditions of the participants in multicultural settings (a social housing area and a school, respectively). We focus specifically on these pedagogical development projects as a way to initiate general discussions. We explore how these action research projects affect the participants’ possibilities for developing common experiences, critical consciousness and transgressive practices within contexts dominated by the project as a system of governance.

The article concludes that action research projects do have the possibility of creating social change and practices that transgress the existing social order, but that these should be measured and understood by different criteria from what is commonly expected from both development and action research projects. We argue for expanded definitions of action and change as encompassing the production of new experiences, critical consciousness (and understanding of structural conditions) and increased action competence. Further, we argue that the critical and structural perspectives on action and change in local action research projects have potentials to address and engage in societal issues beyond the local contexts.

Central theoretical inspirations to the article are critical-utopian action research (e.g. Nielsen & Nielsen 2006), critical pedagogy (e.g. Giroux 1997), and critical multiculturalism (e.g. Sleeter & Delgado Bernal 2004).

2. Historical and Societal Background

2.1 Project society and projects as system of governance

In a society increasingly understood as flexible and ever-changing; a society which is characterized by a growing demand for local expert knowledge, development projects have gained an important role as a way of organizing knowledge production and societal or institutional change.

Although projects are temporary, flexible and fragile, they constitute a stable system of governance which affects the ways in which change and success are managed and conceptualized. Development projects often start from a project description in which the means and ends of the project are described, and they often finish with an evaluation, in which project participants or external parties evaluate to what degree the projects have fulfilled the goals. Three further central characteristics of development projects are that they are temporary, that they are constituted of specific activities, and that they have fairly well-defined goals.

Many projects are organized around problem solving; and activity, efficiency and change are measured by the ability of the project to solve these specific pre-defined problems. In this way, the project is limited to a focus on the specific organization or setting. This manifests itself in e.g. evaluations, where the focus is on the success of the individual project (and its participants) in solving these specific problems, thereby individualizing problems that are basically structurally conditioned. In this regard, problem understandings, social categories, and structural conditions – aspects that may have contributed to the production of the original problem – are not transgressed, but, instead, remain unquestioned or even reproduced.

In our view, action research must therefore address structural conditions. In our action research projects we do this for instance by working with the concept of ‘open social space’. We work to use the characteristics of the development project mentioned above (temporary, activity based and goal oriented) to question and qualify the very problem understandings present in the project – both in the project design itself and in the field that made the development project meaningful; thus developing new knowledge about the problem and its embeddedness in structural and discursive conditions. We work to create an open space, to introduce a playful, experimental, and non-binding approach to issues of relevance to participants in order to create an open social space – a free space - where all project participants (researchers as well as local participants) can experience different social relations and connections. In this way, problem understandings and local challenges become visible as products of social structures, thereby collectively creating new and increased understandings of society, action and change in the action research project.

2.2 Action research in a Danish and Nordic context

In this section we use the definition of action research from Svensson & Nielsen (2006b) that “[...] action research [is] interactive, developmental-oriented, critical and multi-disciplinary research, focusing on the processes of change [...]” (p.14).

Action research in this sense came to the Nordic Countries in the 1960s, and a strong tradition for action research – especially in the field of work life – took root. Central to the work done within action research was a critique of the

epistemological and ontological assumptions of traditional research which action researchers criticized for having objectivistic and static concepts of the social and naïve presumptions of universality.

The skepticism was mutual, and for many years action research was seen by the main stream academic field as particularistic, subjective, critical and nonacademic in its concern and involvement with specific social settings and normative change projects.

However, in recent years this situation has changed. One major reason for this is new developments within academic discussions on validity and methodology:

“International discussion concerning the theory of science and theory of knowledge comes close to the position of Action Research. The so-called “New production of Knowledge”, introduced by Gibbons and Nowotny (1994), has opened up the possibility for discussing new types of connections between research and contextual problem solving.” (Svensson & Nielsen 2006a, p.1-2).

Another reason is the increased demand for research-based problem-solving from private companies and the public sector. Research funding more frequently comes from parties who have specific problems they want to address or solve, which has challenged traditional research ideals and practices. This is parallel to the growth in development projects described above.

While this situation in some respect has made it easier to carry out action research, both in terms of access to funding and in terms of academic recognition, it also poses new challenges. As demand for relevant and applied research grows it becomes increasingly important for action research (as well as all other research) to maintain an academic independence and a distance to the needs, perceptions and interests of the funders of research. While stakeholders in the public and private sector have specific problems to be solved and therefore often have a short-term interest, (action) researchers must insist on the importance of producing knowledge with a long-term perspective which questions the assumptions and interests laid out by the stakeholders. (Svensson & Nielsen 2006b, p.18). Since it is thus not a question of whether stakeholders’ interests affect the research, but how they do this, this is not a problem which

can simply be solved. Rather, it is a problem that must be continuously explored and reflected in the analyses.

3. The Empirical Cases

In the following we will discuss these points, starting from two specific action research cases.

3.1 Multicultural education and teacher professionalism

The first action research project that we discuss worked with multicultural pedagogy and addressed the inequality between the educational success of ethnic minority and majority pupils (Thingstrup, in prep.). The empirical material was based on a development project, that was organized as interplay between collective analytical work and pedagogical development, and that was based on cooperation between a researcher and 10 teachers from a primary school. The project had a double purpose: firstly, to create knowledge about how educational inequality is produced (in class, in the school as an institution and on a societal level), and secondly, to develop pedagogical strategies to address and counter this. The action research project focused on the daily teaching of the teachers and how this might be understood and developed from a multicultural perspective.

The project started from a focus on the (minority) students and how (a lack of) multicultural pedagogy might affect school success. However, the challenges that the teachers faced in their teaching in creating equal learning opportunities in a culturally and linguistically diverse school increasingly stood out as structurally, discursively and culturally produced, and not to be easily solved. This changed the project focus from the students to the problem understandings and the conditions that produced the pedagogical problems. Thus, teacher professionalism, working conditions of the teachers, and the discursive and structural production of teaching and learning conditions, increasingly came into focus as central preconditions for developing multicultural education. Teachers' critical action competence and their free(er) distance to discursive and institutional conditions for their work stood out as preconditions for teachers' ability to conduct critical multicultural and inclusive teaching.

The work was carried out within the frames of the school and with expectations from the head teacher that the project would also function as a school development project with results that could be communicated to and adopted by the rest of the staff. In practice, however, the project focused to a greater degree on teachers' own needs and experiences, and actively attempted to function as a frame which sheltered teachers from other obligations and constituted a free space with time and room for reflection on and immersion in ethical, political and theoretical issues.

The researcher held three main roles in the action research project: she partly participated on equal terms in search of pedagogical development possibilities, and partly contributed to secure and qualify the focus on multicultural pedagogy from theoretical perspectives inspired by, among others, critical multicultural education (e.g. May 1999; Nieto 1999; Parekh 2006), critical pedagogy (e.g. Giroux 1997, Freire 1994) and critical race theory (e.g. Sleeter & Delgado Bernal 2004, Ladson-Billings 2006). Finally, the researcher structured the common analyses and theoretical discussions of the group's work and brought these discussions into contexts of more traditional academic research. The project was, thus, driven by a participatory research process which included elements of both experimentation, theoretical discussion and analysis.

The empirical material consists primarily of field notes from meetings and from teaching situations, and a few video recordings of teaching situations.

3.2 Social change and empowerment in multicultural council housing

The other action research project focused on social integration work in a council housing area (Juhlin in prep.). The action research project, partly financed by a private fund, was a researcher-initiated project, that had as its goal the involvement of young, ethnic minority girls (14-20 years of age) as active participants and as democratically co-responsible in the improvement and qualification of their every-day lives in the housing area. It was the intention of the project to work from the resources, desires, feelings, needs and knowledge of the youths and to include them as experts on their own lives in the research

process . It was central to the project to systematically change the roles and positions that are commonly seen in social and pedagogical projects that focus on ethnic minorities, and which have a deficit approach and focus on problems among the involved (Horst 2003; Gitz-Johansen 2007). In contrast, the project attempted to build on and contribute to the unfolding of the resources that the youths had individually and collectively. Thus, the project, aimed at developing an approach to locally-based integration work that focused explicitly on identifying and mobilizing resources among the participating youths and through this facilitating their active participation in dealing with the problematic conditions they encounter in their every-day lives and in their neighborhood.

It was essential to the action research project to work outside formal institutions such as schools, youth clubs, and other municipal organizations in order not to be associated with the municipal authorities. This had two main purposes: firstly, that the researchers neither be associated with school and other municipalities, nor be unduly restricted by institutional logics, and secondly, to avoid objectification of the participants. In continuation hereof, the project did not want to reproduce the unequal relationship between “the knowing and acting subject” (in this case the researchers) and “not knowing and acted-on object” (in this case the ethnic minority youths) (Lather 1994), such as is the case in much research (Hiim 2009) and is the basis of the deficit social policy and compensatory pedagogy mentioned above. Therefore, the project was designed with inspiration from action research traditions that work systematically to challenge traditional role divisions between the observer and the observed creating a setting for mutual exploration of possible strategies of action for social change. The research design developed is based on the method called the Future Creating Workshop connected to the work of Robert Jungk and Norbert Müller (1991). The aim was to create a space where participants could reflect collectively on issues concerning their own lives and stimulate cooperative processes of reflection and action for social change.

The action research project started from an ambition to create specific changes in the housing area of the youths and viewed empowerment as the ability to create social change. As the project progressed it became increasingly clear, that this issue must be understood as connected to collective experiences in the form of racism, territorial stigmatization, marginalization, and project industry that affected the participants’ lives in the housing area. These experiences needed to be systematically addressed and actualized the relevance of working with concepts such as critical consciousness and social learning processes.

The researchers held two main positions in the development project: project-organizer and process-facilitator.

The empirical material consisted mainly of interviews, protocols from future-creating workshops, field notes, and video recordings from meetings and workshops.

4. Theoretical Background of the Analyses

A fundamental ontological point of action research is that the social world is unfinished and in constant change (Nielsen 2004, p.522). Human experiences, relations, perceptions and practices continuously change over time and in relation to specific settings. The manifestation of the social world is, thus, dependent on time and space, just as its materiality changes continuously through specific practices in time and space. This is a central argument for carrying out action research, because this research methodology provides especially good opportunities for studying the social world as dynamics, contexts, ambivalences and relations (see e.g. Kemmis & Wilkinson 1998 for an elaboration of this argument). These approaches are also found in other theoretical understandings that have inspired our own approach (Lather 1994 (1991), Giroux 1997).

In a continuation of this understanding, this article examines possibilities (Giroux 1997, p.120), openings (Nielsen & Nielsen 2006) or transgressions (Mørch 2006) in the social world. This means that we not only view the world as those phenomena and events (ways of understanding, relations, experiences etc.) that have been realized, but also as those phenomena and events that for different reasons have not been realized, but which might under different conditions have been realized. In this way, the concepts of possibilities or openings do not merely refer to abstract, theoretical possibilities, but are empirically founded and validated in the analysis: We are looking in the material for specific reflections and practices, that for different reasons are not unfolded or that are volatile, and that show how the social world plays out as a battle field (Giroux 1997) where practices, reflections, and experiences are given different value and where some are silenced (Hall 1997, Lather 1994 (1991)).

The analysis thus attempts to de-silence, give voice or explore some of the silenced social expressions that exist in our material, and that give an insight into the social processes and structural conditions that both form these expressions and silence them.

The openings must be understood contextually, both in the context of the life course of the agents (the experiences they have built up in different settings over time) (Nielsen & Nielsen 2006), in the context of the specific situation where the opening was expressed (among others in the light of the structure of encouragement (*ibid.*) and the relations that that played out there), and in the light of the societal structures that form the lives and experiences of the agents (*ibid.*). In this way the openings are also seen as utopian visions that address specific conditions in the lives of the agents, and they may be read as critique of local and societal conditions. In some cases the critique comes no further than the critique itself – as opposition – but in other cases the critique has a form where tentative alternatives are formulated to the conditions that the openings are a comment to. In the analyses we will explore these openings and their societal and lived context and seek to understand them as addressings and critiques of these conditions.

Our approach to the social world gives a specific methodological perspective on development projects: projects should on the one hand be understood as concrete and local contexts, populated by a unique group of people and characterized by specific forms of organization and processes of formation. The development project should, thus, be understood in its own terms. At the same time, development projects should also be understood as one of several spaces for experience in the lives of the participants, and as just one social arena among others, all of which are produced by broader societal conditions. In this way, development projects contain both a production of new social forms and power relations, as well as a locally situated reproduction of dominating power relations.

Our work is inspired by critical pedagogy (Giroux 1997) and Critical Race Theory (Sleeter & Delgado Bernal 2004), and so concepts of critical consciousness (Freire 1974), empowerment (Graig & Mayo 1995) and democracy (*ibid.*) are therefore important to our critical exploration of the processes that have played out in and around the action research projects.

5. Products as Visions of the Good Life: An Analytical Approach

In both our projects the participants were occupied with concrete products, i.e. that the projects' visions would be (materially) realized and would leave traces in the world that could be recognized and that could live on without the participants when the project itself was concluded. In the following we define products as concrete materializations of the projects' work; materializations that were thought to contribute in particular ways to the solutions of the specific problems addressed by the projects.

In the analyses (sections 5.1 and 5.2) we will demonstrate how our action research projects' work with specific products (brochures and a girls' club, respectively) should be understood in minimum two ways: Firstly as practical work or concrete problem solving, and secondly as attempts to make concrete the transgressive and abstract visions of the good life and critiques of societal conditions.

We will argue that even a product that is never successfully realized or anchored or which at first sight appears conventional or unimaginative may be understood as attempts to transform abstract, transgressive, critical and visionary reflections into a specific material form. We argue, thus that the product should not be understood solely as material form, but also as fundamental reflections, experiences, actions and new knowledge.

Development projects are activities that are shaped by aims that give the project a direction and form. In many development projects "aims" are understood as concrete solutions or material products that the project has to produce, just as there is a time schedule with clear phases, milestones and progression. If the project does not produce the intended solutions or products, or if the time schedule is not met, it is often seen as a sign that the project has failed.

We will argue that the aims of development projects should not be reduced to products and solutions. This is especially true when a project addresses social or societal issues. All solutions are based on a perception of what problem is to be solved, and through working with a solution, the original problem understandings may be challenged and changed. In this process the original solution

models may turn out to become irrelevant or constraining, or perhaps even turn out to reinforce the problem. Therefore, a development project must also consider complexities in the form of societal conditions and the social learning processes and collective experiences that are generated through the work process.

A project may therefore easily have decisive results although these do not have the form of concrete products. The success of a project - e.g. its contribution to social development – must, then, to a great degree be measured in relation to the traces it has left in collective understandings, knowledge production and possibilities for action.

Open development projects that explicitly include participants' experiences and (every-day) lives in a complex reality will of themselves be complex undertakings and as such a linear development will neither be desirable nor possible. In contrast, the process will be characterized by unpredictability and be dependent on the specific participants' every-day life experiences and relations in the project. Too strong a focus on the original project idea will often hinder these collective experiences and hinder a knowledge production that is complex, nuanced and locally relevant.

The analyses in this paper are built up around two examples from our work, where we explore the relation between products and visions. Here, we discuss a concrete product in relation to the social and societal issues that the action research project aims at addressing, and we explore the visions, critiques and societal understandings that are expressed and developed through the work with the product.

We will see the product as an expression of an attempt to concretize an abstract analysis of society or vision of the good life for participants and try out what this means in practice. The societal analysis or the vision is not always explicit or clear to the participants, but may be read from the discussions that take place in relation to the concretization of the visions. It is, thus, through analyses that it becomes clear what visions or what analyses of society, the project is a "doing" of.

Therefore, there is no one-to-one connection between vision and product: The vision cannot be reduced to the product, just as the product cannot in all respects realize the vision. The product is an attempt to translate the vision into

realities and materiality, but in this movement from vision to specific reality the product becomes part of other logics and realities (Nielsen & Nielsen 2006). In this way, visions and products mutually challenge and form each other.

The analyses in this paper focus on one example from each of the action research projects. We do not describe the process chronologically, but approach the examples thematically. We analyze (the work with) two products and explore what visions and (societal) critiques, these may be seen as expressions of. In this way, we apply an analytical perspective on the project as a development process that focuses on the learning and the insights that develop during the project.

5.1 The Good Teacher Life

An idea that was frequently raised by the participants in the project on multicultural education and teacher professionalism was the idea of making brochures and information material, and several attempts at producing brochures were made. This happened mostly when the teachers thought that they had gained some valuable experiences or developed some good ideas, that might be important to their own or their colleagues' work or for the parents' relation to the school.

As a concrete product the brochures were intended to communicate information to colleagues and parents with new understandings and insights; to make the group's work visible to itself in order to anchor the work and maintain focus; to make the group's work visible for colleagues and leaders in order to obtain recognition for the work; and setting the pedagogical agenda on the school from substantial, professional knowledge and ensuring that the meaningful pedagogical strategy is maintained.

In this analytical perspective the brochures may also be read as expressions of the teachers' wish that the pedagogical work is professionally based, meaningful, continuous, and non-fragmented, and of a wish to maintain a professional influence on their own work. In short, that the pedagogical work is relevant, continuous, and coherent.

This reading is supported by the fact that teachers formulated substantial critiques of the conditions that the pedagogical work was subjected to. The teachers described their work life as characterized by haste and a pressure to act, where professional engagement and (collective) professional development and reflection were rarely seen. They described a school system, that was subject to different pedagogical fashions and political/administrative logics that to a great degree functioned as (a means of) management and control, and that did not take pedagogical complexity seriously. For instance, the teachers described how new parents in the school asked them how they worked with pedagogical techniques in grossly simplified forms (e.g. learning styles as they were presented in documentary-soaps on TV), and how national tests and different canons with a national and linguistic bias made it difficult to work with pedagogy that is relevant to the complexity that characterizes any student group.

Central to the teachers was that they experienced themselves as a much-criticized profession with a low societal status. During the project the teachers reflected on the dominance of the administrative rationality over the pedagogical work, making it very difficult to organize their work from coherent, professional, pedagogical rationales.

Concomitantly, the teachers also had critique of the limited possibilities for professional skill development and the lack of fora for pedagogical development meant that the pedagogical line is characterized by arbitrariness and superficiality. The brochures can also be seen as an addressing of this critique: a brochure can be read as a wish to make the professional up-grading that takes place in the school visible and anchor this, that is, as a longing for development of professionally qualified initiatives. In this way the idea of making brochures may be seen as a wish to act professionally and pro-actively in the pedagogical work on the conditions of the pedagogical professionalism. The brochures may, thus, be seen as an expression of the teachers' wish for meaning and quality in their work.

These critiques were formulated by the teachers during the work, and teachers developed new, critical understandings of the societal conditions' implication for their work. In this way the work with the brochures may be seen as expressions of transgressive learning processes and new understandings of the challenges that teacher work consists of, and thus of new possibilities for action.

Why did the teachers choose exactly brochures as a way of concretizing their visions and societal critiques? Why did brochures become a preferred product of the project? Brochures are a conventional communication form that in other cases are part of a management tool, where policies or knowledge is formulated in simplified form. The brochures are thus not only expressions of transgressive visions and critiques, but also have elements of reproduction.

At a meeting, one of the teachers thus said that she had hoped that the researcher would have simply told them – i.e. the school – what to do pedagogically. True, this was a development strategy that she normally disapproved of, but now that she knew that the researcher and she agreed pedagogically she would have appreciated such clarity and efficiency in school development work. This is an expression of a dilemma: On the one hand the teachers are part of an educational system (and a society) dominated by discourses of efficiency and that is organized in large institutions that presuppose the establishment of extensive professional and political regulation in order for the institution to pull in the same direction. In other words, teachers are part of a system where efficient communication and visible management is experienced as necessary. Concomitantly, teachers long for an organization of their work that takes into consideration the complexity of the situations they face and that makes it possible for teachers to make decisions based on their professional skill in the specific and unique situations. The brochures may be seen as a reproduction of the dilemma (professionalism vs. management), but also as an attempt to overcome it (in formulating a line of management that is professionally founded).

In the project, teachers had the opportunity to experiment with pedagogy and with new analytical understandings of their work, and they developed a number of visions for good multicultural pedagogy and for the good teacher life with coherence, influence and professional quality and they developed substantial societal critiques of disempowerment. In this sense, the project had elements of what one might call transgressive, critical development processes and critical consciousness. At the same time the project was also part of the project culture where short-term projects must be documented and rendered visible to relevant parties, but without them necessarily getting any effect on the organization as a whole. The brochure became a metaphor for the project in the sense that although much hard work and many new insights lay behind the (plans for) the brochures, the brochures could end up on shining paper, formulated in smart

slogans, be read, forgotten and placed on the shelf without ever having addressed or challenged the issues that form the context of the project, or even change them in any great degree. It is a very difficult exercise to translate insights or knowledge from slogans to fundamental organizational changes, just as it is difficult to translate short-term development projects to permanent changes. The work with the brochures – and the project as such – had, then, elements of both reproduction and transgression.

5.2 The Autonomous Youth Life

In the second action research project, the project on social change in a multicultural housing area, a future creating workshop was held under the title, “What would it take to make your neighborhood a really cool place to live?” In the utopian phase of the workshop, the youths expressed a wish for activities in the local area, such as professional dance lessons, a cool place for girls far away from the boys, and a cosmetics clinic. In different ways, these wishes changed and developed into an aim of establishing a girls’ club. Partly because this aim generated much energy among the participating girls, and partly because the researchers saw the idea as realistic to carry out (which would preserve the energy in the action research project), the participants and the action researchers chose to continue working with this issue, instead of the other ideas. During the process, it was often a goal in itself for the researchers to “preserve the energy in the project”, since it turned out not to be so very easy to establish the girls’ club, at least not within a time frame that the girls found bearable. Therefore, the researchers tried in different ways to generate new energy in the project, e.g. by hiring a professional dance teacher to teach the girls to dance. A major dilemma in the project was that the project design emphasized participants’ voluntariness and engagement, but at the same time it was obvious that the participating youths could not initiate activities on their own but were dependent on the action researchers to do this.

In the following meetings and workshops, where researchers and participants continued working with the establishment of the club in different ways, it became obvious that the housing area was embedded in social housing and council logics and rules on how to formally establish a club, and that these rules and logics had as an aim to discipline and educate the girls (in democracy, in endurance, in the rules of the council housing etc.). After a year, the youths, there-

fore, gave up establishing a club. The housing representative (who was a gatekeeper to facilities in the area and to the formal establishment of the club) represented the intention of the public authorities (council and housing) of integration by moving children and youths out of the housing area and into society by joining the established recreational activities of the municipality, all of which were placed outside the housing area. This logic is parallel to broader societal and political perceptions and discourses on council housing – and on the people who inhabit them – as deficit, and as assimilation and spreading (dilution) as the remedy.

This action research project systematically applied another perspective. Both in the project design and during the process it was essential to work from the youths' resources in order to counter the deficit view that was associated with council housing in general and with ethnic minority youth in particular. Thus, the project had its theoretical starting point in critical pedagogy, multicultural education, and anti-racist education. In this theoretical perspective, however, the participants' wish for a club was not directly recognizable as expressions of (or means to) empowerment, critical consciousness, and social chance. All the same, the action research method obliged the researchers to support the wishes of the participants.

The participants succeeded in creating a girls' club with all the required formalities. But an actual club was never realized. At the end of the process the participants expressed that they no longer wanted a club; maybe they would never even have used such a club; and maybe it was not really what they would have wanted anyway. How might we interpret this apparent failure of the project in realizing the product girls' club?

One reading of this may be along the lines of the general deficit view upon ethnic minority youth in council housing (lacking in resources, not knowing what they want etc.). It may also be read as resignation: During the final evaluation of the project a girl said as following: "It is like when you are in love with a guy and you have been rejected for the last year and a half. Logically, you think: how long do I have to fight when I can't have him anyway, you know?" (field notes). It was evident that the girls thought that they had worked hard to get the club, and they were very offended, when the researchers implied

that the club might not have been very important to them: “it was important, it is just not important any longer”.

As mentioned above, more workshops were organized during the process of establishing a girls’ club, the goals of which were to concretize and qualify the work. In many workshops – especially one on racism – very strong critiques of a marginalizing and disempowering local community and society were formulated by the participants, as were visions and dreams of recognition and belonging. Thus, connections between those critiques and visions on the one hand and the participants’ wish for a girls’ club were strong, even though the participants did not always make that connection explicit. Based on those broader discussions we are able to bring forth new perspectives on the club: the club should not only be seen as the participating youths’ specific wish for a club, but as a realization or a symbol of the critiques and visions of the project participants.

By putting the dreams and utopias into this analytical perspective where they are seen as critical resources, new patterns appear: in this reading the girls’ club becomes an answer to a wish for autonomy and self-determination in youth life; a wish to accomplish something with their lives and a wish to gain society’s respect by demonstrating that the common media-made representations of the inhabitants and youths from the council housing area (of which they themselves are painfully aware) in many cases could be challenged. Thus, a club can be read as an expression of a critical analysis and an active strategy of resistance counter to the picture of immigrant residents in what society often labels as “suburban ghettos”. We understand the specific club as a utopian image. Hereby it becomes an expression of visions and resources based on everyday life experiences, dreams and problem understandings of the participants (cf. the project aim) rather than yet another confirmation of problem-discourses on the participants, that is of the participants’ lack of organizational resources, lack of persistence, and lack of knowledge of the Danish society and democratic processes.

We argue that the actual utopian image, “a club” (the concrete substance of which is very diffuse in this case) should also be understood as a vision of respect, authenticity, life, and honesty; that is, a space where the participating ethnic minority girls of the council housing can come into being – as girls and women. It is important to stress that it is a wish for “becoming” without the surveillance and social control that they feel they are subjected to in the council

housing; without disturbance from boys and younger siblings, without pedagogical interventions or pedagogical projects, and without the type of prejudices and stigmatizations they encounter on an everyday basis in society as ethnic minority girls from a council housing area.

The “club” as vision or symbol can be read as a critique on two levels: Partly as a critique of the community within the council housing area, and partly as a critique of the participants conditions in society outside the council housing area. While the researchers and the participants critically explored the symbol, club, the girls formulated an awareness of their own conditions in the housing area and on a societal level, where they are categorized as problematic immigrants and are subject to racism and stigmatization because of their minority status in general and their affiliation with the council housing area in particular.

Now, let us return to the notion of “club” as a concrete idea. On a practical level the club is a product that is recognizable in a project logic: Countless integration projects provide for and create girls’ clubs from an understanding that ethnic minority youths (and socially vulnerable girls in general) need a place to be and a possibility to talk to adult pedagogues about their problems, their identities, and their future education/work life, and to get away from domestic duties. Thus, neither the project participants’ nor the action researchers’ imagination goes beyond the idiom “club” in their eagerness to do product-making of the project processes. During the materialization of dreams, the original dreams can disappear and slip from our grasp, because we become (too) occupied with the product and with “hows”, “wheres”, and “whys” of project.

Ethnic minority youths exposed to societal marginalization are participants within a field where they are constantly subjected to projects in the form of interventions and disciplining aims; that is unique, time limited, activity based projects that demand “proper” engagement and participation. Action research and action research projects cannot free themselves of this logic – hyper project logic – on both an abstract and a concrete level.

In this analysis we seek to demonstrate that the “product as materiality” does not capture the ideas, the visions and the utopias entirely. Instead, we argue, products must be seen as symbolic expressions of utopias and of the images and critiques embedded in these locally produced visions.

We argue that projects must critically consider the need for "product making" that exists both among participants, project leaders and funders, and that these reflections should shape the very project design. It is important, that the product is understood broadly, rather than solely as a material product, since collective experiences, transgressive learning processes and new knowledge production are also part of the project's product.

This, however, does not render the material product itself unimportant. Even though certain products at first sight may appear conventional, reproducing or as yet another social technique, these products are important, also to projects that have as their aim to develop critical consciousness. Products are a central precondition for the establishment of meaningful spaces of reflection and of new ways of being together (which requires that participants have something to meet about), and thus for the project's ability to generate experiences that interact with and challenge former and future experiences, in other words: for the project's ability to create traces.

6. Discussion and Conclusion

In the analyses above we have demonstrated that the project society in the form of a system of governance and of the extensive experience of the project participants play into the concrete action research projects in many different ways. In both action research projects, there were, for instance, pre-existing categories for projects that the action research projects could place themselves within and thus gain access to the field (school field and social work field, respectively). Furthermore, the project form itself was recognizable for the participants in the fields as possible ways of organizing knowledge production, social control, or organizational and societal changes. In the teachers' case it meant, that an administrative category for projects (a pay system), expectations for project evaluation, and routines on how to communicate the results to the school already existed. The project experiences contributed to the teachers' great focus on products, action, efficiency and material change. In the case of the youths in the housing area the project experience manifested itself in the youths' resistance to cooperating with professionals and to "being projected", but also in the fact that they at the same time easily filled out their role as the "projected" who received help from professionals. Also in terms of content,

the wishes and aims of the young girls, e.g. the club, may be read as classical suggestions that are recognizable in a social-pedagogical project and development logic.

All through the action research projects it was a challenge to combine these experiences and wishes in constructive interplays with the action researchers' ideals of change based on reflexivity, analytical distance and critical social consciousness.

Action research profits from the fact that projects are a recognizable category (institutionally as well as discursively) and that project participants have project experience. However, this also entails some challenges and risks – both on a practical and on a theoretical level – that must be addressed by action research. Firstly, there is a risk of project fatigue, meaning that the participants compare the action research project to other (development) projects that may or may not have been successful or satisfactory, and that they therefore protect themselves from new demands for adjustment and change (e.g. Bering 2002). Secondly, there is a risk of project shopping, meaning that project participants participate in other projects at the same time and that their participation therefore becomes non-committal in a way that jeopardizes the development in the project.

When the expectations of efficient and measurable results in action research projects becomes so strong it is because the action research projects themselves are embedded in project systems of governance and thus are met with demands to measure its results by the same yard stick. This entails a risk that projects become social technologies and new, advanced ways in which systems of governance work. The challenge of action research, that aims at initiating transgressive processes of change is, then, to critically and reflexively consider its own normative visions of "the good development", "the good result", or "the good action", and consider in what sense these challenge or reproduce existing societal orders.

Because action researchers participate actively in development processes and are therefore always situated in the field, not just as researchers but also as participating agents, action research will always be present in the field with a normativity, and in its very form it supports specific visions of development

and society – and of the product that the participants develop during the process. This requires that the researcher is able to balance between two considerations: on the one hand to support the attempts at concretizing the participants' visions, even though the products may be read as a reproduction of the societal orders, and on the other hand (both in the development process and in the research process) all the time critically exploring, challenging, and focusing on the power structures and understandings that were produced or reproduced during the project. In the action researcher's alliance with the field and with the understandings and needs expressed by the other participants, it is a constant challenge for action research to maintain a distance to its own position and to the concrete products that the project produced – or did not produce. Just as the specific product is always a trying-out of the visions in practice and can never do complete justice to the visions, it is important that action research reflects on the changes that took place in the visions of the project and the action researcher in the implementation process, and in what sense these visions reproduced or transgressed existing power relations and problem understandings. Furthermore, the action researcher must make visible, that the project does entail both reproduction and change – and in which ways it does this.

Although action research is embedded in and subjected to project as a system of governance, it must at the same time also insist on putting the constant demand for development, action, and change on hold, in order to counter provisionality, fleetingness and the feelings of disempowerment that arise from the constant participation in processes of societal reproduction without genuinely addressing the problems that create the need for change.

We have argued that action research should insist on complexity, every-day life perspectives, and on grounding the local issues within the broader societal context. Thus, action research should contribute to change and transgression in the form of learning processes, new (collective) experiences, critical consciousness, and production of new, locally grounded knowledge about societal conditions, including project as system of governance. Action research must operate with expanded concepts of product and action that make these processes visible and make them understandable as product and forms of action.

Action research has the potentials – and the research obligation – to explore the implications of the constant demands for individual, institutional, and societal change, not only as part of the research process but also as part of social processes in cooperation with other project participants, thus contributing to

social change. Action research must focus on the potentials of critique as a precondition for transgressive experiences and social change.

Acknowledgements

The authors wish to thank Birger Steen Nielsen and Agnete Vibe Neidel, both Roskilde University, for constructive comments on and discussion of our article, and to Stephen Carney, also Roskilde University, for proof reading and useful comments.

References

- Bering, Ida (2002). *Når det dårlige arbejde også er godt: medarbejderperspektiver på ændret arbejdsorganisering belyst gennem udviklingsprojekter i rengøringsbranchen*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Foucault, Michel (1991). Governmentality. In Graham Burchell, Collin Gordon & Peter Miller (Eds.), *The Foucault effect. Studies in governmentality* (pp. 87-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Freire, Paulo (1974). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Express.
- Freire, Paulo (1994). *The Pedagogy of Hope. Reliving "Pedagogy of the Oppressed"*. New York: Continuum.
- Gibbons, Michael; Limoges, Camilles; Nowotny, Helga; Schwartzman, Simon; Scott, Peter & Trow, Martin (1994). *The New Production of Knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Giroux, Henry (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling: a critical reader*. Boulder: Westview Press.
- Gitz-Johansen, Thomas (2007). The construction of "the bilingual child" and "the bilingual family" in Danish schools, In Claudio Baraldi (Ed.), *Education and*

intercultural narratives in multicultural classrooms. (pp. 105-126). Rome: Officina Edizioni.

Graig, Gary & Mayo, Majorie (1995). Community Participation and empowerment. The Human face of structural adjustment or tools social adjustment for democratic transformation? In Gary Graig & Marjorie Mayo (Eds.), *Community Participation. A Reader in Participation and Development* (pp. 1-11). London & New Jersey: Zed Books.

Gudiksen, Jens (2004). *Aktionsforskningens sejhforståelse*. Nordiske Udkast, (2), 23-31.

Gustavsen, Bjørn (1992). *Dialogue and development, Social science for social action*. Stockholm & Assen: Van Gorcum.

Hall, Stuart (Ed.) (1997). *Representation - Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Hervik, Peter (Ed.) (1999). *Den generende forskellighed: Danske svar på den stigende multikulturalisme*. København: Hans Reitzel.

Hiim, Hilde (2009). *Lærerens yrkeskunnskekap og læreren som forsker. En strategi for å forske i læreryrket*. Akershus: Høgskolen i Akershus.

Horst, Christian (Ed.) (2003). *Interkulturel Pædagogik*. Vejle: Kroghs Forlag.

Jensen, Anders Fogh (2007). *Projektsamfundet*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.

Juhlin, Sharmila Maria Holmstrøm (in prep.). *Mellem projektåpning og autenticitet – reproduktion og overskridelser i det multikulturelle projektmåde. Et aktionsforsknings-projekt*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.

Jungk, Robert & Müllert, Norbert R. (1991). *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Politisk revy.

Kemmis, Stephen. & Wilkinson, Mervyn (1998). Participatory action research and the study of practice. In Bill Atweh; Stephen Kemmis & Patricia Weeks (Eds.), *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education* (pp.21-37). New York: Routledge.

Kofoed, Jette (2004). *Eleverpli: Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. DPU.

Lather, Patty (1994, 1991). *Getting smart. Feminist research and Pedagogy within/in the Postmodern (Critical Social Thought)*. New York: Routledge.

May, Stephen (1999a). Introduction: Towards Critical Multiculturalism. In Stephen May (Ed.), *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (pp.1-10). London/Philadelphia: Falmer Press.

May, Stephen (1999b): Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism. In Stephen May (Ed.), *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (pp.11-41). London/Philadelphia: Falmer Press.

Mørck, Line Lerche (2006). *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Nielsen, Kurt Aagaard (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori. In Lars Fulgsang & Poul Bitsch Olsen (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (pp.517-546). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Nielsen, Kurt Aagaard & Nielsen, Birger Steen (2005). Kritisk utopisk aktionsforskning. In Torben Bechmann Jensen & Gerd Christensen (Eds.), *Psykologiske og Pædagogiske metoder* (pp.155-181). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Nielsen, Birger Steen & Nielsen, Kurt Aagaard (2006). *En menneskelig natur: aktionsforskning for bæredygtighed og politisk kultur*. København: Frydenlund.

Nieto, Sonia (1999). Critical Multicultural Education and Students' Perspectives. In Stephen May (Ed.), *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (pp.191-215). London/Philadelphia: Falmer Press.

Olsen, Peter; Nielsen, Birger Steen & Nielsen, Kurt Aagaard (2003). *Demokrati og bæredygtighed: Social fantasi og samfundsmæssig rigdomsproduktion*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

Parekh, Bhikhu (2006). *Rethinking Multiculturalism*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.

Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2006). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. In Peter Reason & Hillary Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research* (pp.1-15). Thousand Oaks/London: Sage.

Regeringen (2004). *Regeringens strategi mod ghettoisering*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Sleeter, Christine E. & Delgado Bernal, Dolores (2004). Critical Pedagogy, Critical Race Theory, and Antiracist Education. In James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp.240-258). San Francisco: Jossey-Bass.

Svensson, Lennart & Nielsen, Kurt Aagaard (2006a). Introduction and Background. In Kurt Aagaard Nielsen & Lennart Svensson (Eds.), *Action Research and Interactive Research. Beyond practice and theory* (pp-1-12). Maastricht: Shaker Publishing.

Svensson, Lennart & Kurt Aagaard Nielsen (2006b). Action Research and Interactive Research: A framework for the book. In Kurt Aagaard Nielsen & Lennart Svensson (Eds.), *Action Research and Interactive Research. Beyond practice and theory* (pp.13-44). Maastricht: Shaker Publishing.

Thingstrup, Signe Hvid (in prep). *Pædagogisk multikulturalisme. Multikulturel lærerfaglighed, refleksionspraksisser og lærerliv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde Universitet.

Whyte, William Foote (1991). *Participatory Action Research*. London: Sage Publications.

Resume af afhandlingen

Afhandlingen, Multikulturel lærerfaglighed som refleksionspraksis, er en undersøgelse af, hvordan lærere i folkeskolen omgås med det multikulturelle i deres pædagogiske praksis. Afhandlingen undersøger, hvordan læreres omgang med det multikulturelle udfolder sig i forhold til den konkrete, faglige og pædagogiske kontekst, lærerne arbejder inden for, og i forhold til den opfordringsstruktur, dagligdagen i skolen udgør.

Afhandlingens primære teoretiske inspirationer er kritisk pædagogik og pædagogisk multikulturalisme. Afhandlingens afsæt er en ambition om at bidrage til en teoriudvikling inden for kritisk pædagogik og pædagogisk multikulturalisme, som i højere grad end den eksisterende forskning tager lærernes dagligdag og konkrete pædagogiske udfordringer alvorligt. Afhandlingen arbejder ud fra en ambition om at kombinere kritiske analyser af fag og uddannelse i et minoritetsperspektiv med et kritisk forandringsperspektiv på multikulturel pædagogik.

Afhandlingens empiriske undersøgelse er organiseret som et aktionsforskningsprojekt på en folkeskole. Projektet involverede 10 lærere og var orienteret mod udviklingen af multikulturel pædagogik. Undervejs i aktionsforskningsprojektet udviklede projektgruppen en stærk orientering mod de institutionelle betingelser for lærerarbejdet og for arbejdet med multikulturalitet i folkeskolen. Denne orientering var afgørende for lærernes forståelse af de pædagogiske udfordringer, de stod over for i dagligdagen, og for deres forståelse af deres konkrete handlerum.

Med baggrund i den empiriske undersøgelse og det teoretiske begrebsapparat udvikler afhandlingen et blik for lærernes dagligdag og lærernes omgang med det multikulturelle, som kombinerer opmærksomheden mod *det faktiske* med opmærksomheden mod *det potentielle*. Den empiriske undersøgelse viser, at de eksisterende institutionelle betingelser, som de kommer til udtryk konkret i lærernes dagligdag, bidrager til produktionen af monokulturalistiske, monosproglige og ekskluderende faglige og pædagogiske refleksionspraksisser. Det er deri opmærksomheden mod det faktiske ligger. Men undersøgelsen viser også, at lærernes refleksionspraksis rummer mange ansatser til kritik af de eksisterende institutionelle betingelser og af lærernes egen pædagogiske praksis. Lærernes

fagligheder, deres normative forståelser af hvad uddannelse skal være, og deres egne personlige erfaringer, udgør på forskellige måder ressourcer for lærernes problematisering af det eksisterende og for deres bestræbelser på at udvikle en mere inkluderende, mere myndiggørende pædagogisk praksis. Den empiriske undersøgelse viser, at den konkrete opfordringsstruktur, lærerne arbejder indenfor, har stor betydning for de måder, disse ansatser udfolder sig på, og at det er muligt at etablere opfordringsstrukturer, som i højere grad understøttet etableringen af det kritiske, det inkluderende og det multikulturelle som centrale kendetegn ved lærernes faglige refleksionspraksis. Det er deri opmærksomheden mod det potentielle ligger. I den forstand udfolder *det potentielle* sig, ikke som en abstrakt forandringmulighed, men som et konkret potentiale, der er forankret og eksisterer som ansats i det eksisterende.

Den empiriske undersøgelse viser, at dagligdagen i skolen er fyldt med krænkelssoplevelser, ikke blot for etniske minoritets elever men i høj grad også for lærerne. Undersøgelsen viser, at skolen bidrager til deprofessionalisering og umyndiggørelse af lærerne, hvor læreres muligheder for at etablere selvstændige og kritiske refleksioner over deres pædagogiske praksis er begrænsede. Her spiller særligt forståelsen af pædagogik en rolle: Gennem dagligdagen i skolen etableres forståelser af pædagogik som enkeltstående handlinger og som metoder, snarere end som komplekse og modsætningsfyldte praksisser med politisk/normative implikationer. Dette etablerer i højere grad lærerne som bureaukrater, der skal forvalte bestemte pædagogiske teknikker eller faglige mål, end som myndige subjekter, der forholder sig kritisk og reflekterende til deres egen praksis.

Afhandlingens analyser tager afsæt i lærernes omgang med deres fag og er bygget op omkring et tredelt faglighedsbegreb. Gennem begreberne referencefaglighed, didaktikfaglighed og dannelsesfaglighed viser analyserne, hvordan lærernes fagligheder udgør ressourcer for refleksioner over det multikulturelle, og hvordan det multikulturelle udgør en ressource for problematiseringen og den kritiske åbning af lærernes faglige refleksionspraksisser.

Summary of the Dissertation

The dissertation, Multicultural teacher professionalism as reflection praxis, is a study of the ways in which primary school teachers deal with the multicultural in their pedagogical practice. The dissertation studies how teachers' ways of dealing with the multicultural relates to the concrete, academic and pedagogical context that the teachers work within, and to the invitation structure that daily life in school makes up.

The main theoretical inspirations of the dissertation are critical pedagogy and pedagogical multiculturalism. The dissertation works from an ambition to contribute to a development of these theoretical fields, which takes into account teachers' daily lives and concrete pedagogical challenges to a greater degree than existing research does. The dissertation aims to combine critical analyses of school subject/discipline and education in a minority perspective with a critical development perspective on multicultural pedagogy.

The dissertation's empirical study is organized as an action research project in a primary school. The project involved ten teachers and was oriented towards the development of multicultural education. During the action research project the project group developed a strong orientation towards the institutional conditions for teacher work and for working with multiculturalism in primary school. This orientation was crucial for the teachers' understanding of the pedagogical challenges they faced in their daily lives, and for their understanding of their space for action.

On the basis of the empirical study and the theoretical approach the dissertation develops a perspective on the teachers' daily lives and the teachers' ways of dealing with multiculturalism that combines a focus on *the actual* with a focus on *the potential*. The empirical study shows that the existing institutional conditions, as they unfold in the teachers' daily lives, contribute to the production of a monoculturalist, monolingualist, and excluding academic and pedagogical reflection praxis. It is in this, that the orientation towards *the actual* lies. But the study also shows that the teachers' reflection praxis contains many openings towards critique of the existing institutional conditions and of the teachers'

own pedagogical practice. The teachers' academic competences, their normative understandings of what education should be, and their own personal experiences, in different ways constitute resources for the teachers' problematization of the existing situation and for their endeavors to develop a more inclusive, more empowering pedagogical practice. The empirical study shows that the specific invitation structure that teachers work within has great importance for the ways in which these openings unfold, and that it is possible to establish structures which to a greater degree support the establishment of the critical, the inclusive, and the multicultural as central characteristics of teachers' academic reflection praxis. It is in this, that the orientation towards *the potential* lies. In this way the potential unfolds, not as an abstract possibility for change, but as a concrete potential that is anchored in the existing.

The empirical study shows that daily life in school is full of experiences of injury; not just for ethnic minority students but also to a great degree for teachers. The study shows that school contributes to deprofessionalization and disempowerment of teachers, where teachers' possibilities for establishing independent and critical reflections about their pedagogical practice are limited. Here, especially the understanding of pedagogy plays a role: Through daily life in school understandings are established of pedagogy as individual actions and as methods, rather than as complex and contradictory practices with political/normative implications. This establishes teachers as bureaucrats who administer specific pedagogical techniques or academic goals to a greater degree than as empowered subjects who reflect critically on their own practice.

The analyses of the dissertation start from the ways in which teachers deal with their school subjects. They are structured around three concepts of professional competence - reference competence, didactic competence and *Bildung* competence. Through these concepts the analyses show that teachers' professional competences constitute resources for reflections about the multicultural, and that the multicultural constitutes a resource for the problematization and the critical opening of teachers' academic reflection praxis.

Bilag

Bilag 1: Brev til skolelederne

Roskilde, d. 12. november 2007

Til skolelederne i Ringsted Kommune

Vedrørende aktionsforskningsprojekt om multikulturel pædagogik

Jeg henvender mig til jer i forbindelse med mit forskningsprojekt om multikulturel pædagogik, som jeg netop er startet på. Når jeg henvender mig til netop jer, er det fordi jeg har indtryk af at Ringsted Kommune har igangsat nogle spændende initiativer på tosprogsområdet, og når jeg på efteruddannelseskurser har mødt kommunens lærere har jeg generelt oplevet en meget konstruktiv tilgang og et stort engagement i området.

Helt kort om projektet

I projektet undersøger jeg etniske minoritetslevers skolegang og faglige læreprocesser. Jeg er motiveret af, at adskillige undersøgelser peger på, at etniske minoritetslever generelt klarer sig forholdsmæssigt dårligt i skolen, og jeg ønsker derfor at forstå hvorfor det er tilfældet, og dels at udvikle nogle bud på hvordan minoritetsleverne kan få et større udbytte af undervisningen.

Derfor er projektet udformet som et aktionsforskningsprojekt, hvor forsker og praktikere arbejder tæt sammen om at skabe ny viden og nye handlemuligheder. Jeg henvender mig til jer i håb om, at I kunne have lyst til et sådant samarbejde. Jeg kunne tænke mig at samarbejde med en gruppe lærere fra en skole om at opstarte, udføre og dokumentere et udviklingsarbejde om multikulturel undervisning.

Projektets form

Udgangspunktet for udviklingsarbejdet vil være lærernes erfaring med undervisning af etniske minoritetslever og de udfordringer og spørgsmål der er knyttet til den. Arbejdet foregår som en vekselvirkning mellem refleksion og

handling, hvor vi sammen undersøger hvad der foregår i undervisningen og diskuterer nye undervisningstiltag. Disse nye tiltag bliver efterfølgende diskuteret og evalueret, og eventuelt justeret. På den måde bliver teori og praksis bragt i spil over for hinanden, og lærerne får god mulighed for at se på deres undervisning med nye øjne, og at lægge noget af deres undervisningsplanlægning ud til fælles diskussion.

Hvad kan jeg tilbyde

Mit bidrag til arbejdet vil primært være at støtte op om lærernes refleksioner over undervisningen og de etniske minoritetslevers faglige læreprocesser. Jeg kan fx organisere refleksions- og planlægningsseminarer, interviewe elever, observere undervisningsforløb ud fra fokuspunkter, vi på forhånd har aftalt, eller lignende – og løbende bringe mine iagttagelser tilbage til lærergruppen. På den måde vil jeg kunne indgå som ressourceperson i projektet, både i refleksions- og i handlingsfasen. Ambitionen er at lærerne ved udgangen af udviklingsarbejdet har opbygget større viden om etniske minoritetslevers læreprocesser og har konkrete bud på, hvordan de kan lave multikulturel undervisning inden for deres fag. Derudover vil jeg på forskellige måder bearbejde vores resultater i systematisk form, fx gennem artikler, som naturligvis også vil blive bragt tilbage til skolen.

Det praktiske

Udviklingsprojektet forløber over skoleåret 2008/2009, og de indledende planlægningsmøder bør derfor afholdes allerede i foråret 2008. På den måde kan vi måske allerede her have de første snakke om årsplaner for det kommende skoleår. Jeg forestiller mig at vi ud over forårets planlægningsmøder i gruppen skal bruge ca. 6-8 heldagsmøder i løbet af skoleåret '08-'09, og at der i øvrigt i nogen grad er plads til at improvisere og fx lave aftaler i mindre fora undervejs.

Jeg er interesseret i at samarbejde med et antal faglærere fra et bredt udsnit af fagrækken (også meget gerne naturvidenskabelige fag, da særligt dette område er underbelyst), og gerne lærere på forskellige klassetrin. Det er ikke afgørende hvor lang erfaring lærerne har med undervisning af etniske minoriteter, men derimod at de har lyst til at være med i et projekt om at udvikle deres fagundervisning i multikulturel retning. Jeg forestiller mig at en gruppe på ca. 10

lærere vil være ideel, fordi den vil være stor nok til at sikre tilstrækkelig diskussion, stabilitet og bredde i gruppen, uden dog at være så stor at den bliver uoverskuelig.

Kort om mig

Jeg er cand.mag. i Pædagogik og Kultur- og sprogødestudier fra RUC, hvor jeg afsluttede med et speciale om børns oplevelser af den multikulturelle folkeskole. Jeg har undervist på en folkeskole i Roskilde, og har som akademisk konsulent på UC2 (Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet) omfattende erfaring med efteruddannelse af folkeskolelærere.

Jeg håber meget, at vi kan etablere et konstruktivt samarbejde!

Venlig hilsen

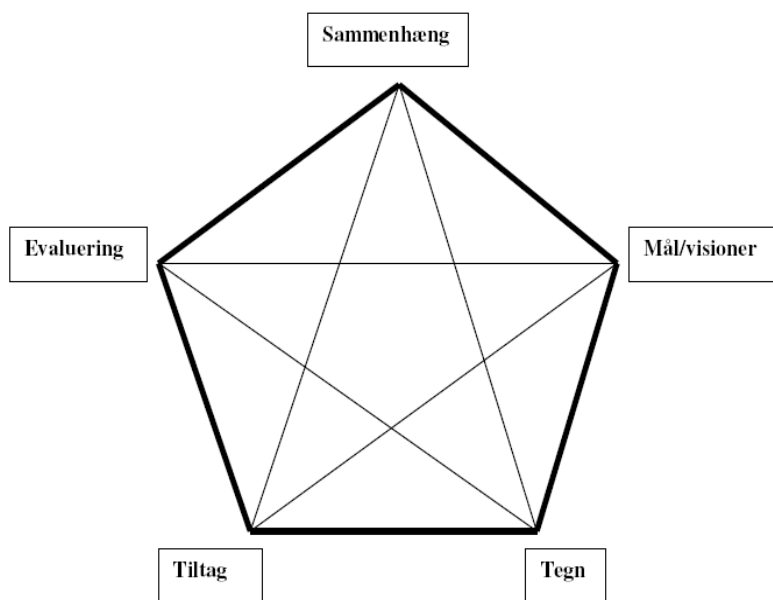
Signe Hvid Thingstrup,
Ph.d. stipendiat ved RUC og Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet
– UC2

Bilag 2: Oversigt over mine aktiviteter i aktionsforskningsprojektet

Dato	Deltagere	Art
23/1/08	Tosprogskonsulentent samt ledelsen fra den anden skole, der viste interesse for projektet	Kort møde
4/2/08	Tosprogskonsulentent samt ledelsen fra Valdemarskolen	Kort møde
10/3/08	Ledelsen fra Valdemarskolen. Derefter: Møde med Dansk2-lærere	Korte møder
15/4/08	Hele projektgruppen	Eftermiddagsmøde
28/4/08	Delprojektgruppe	Observationer og kollegaobservationer
8/5/08	Hele projektgruppen	Eftermiddagsmøde
6/8/08	Hele projektgruppen	Heldagsmøde
29/8/08	De tre delprojektgrupper	Dobbeltlektion x 3
29/9/08	Delprojektgruppe	Dobbeltlektion
	Observationer i tre læreres timer	Tre lektioner
	Delprojektgruppe	Eftermiddagsmøde
27/10/08	Delprojektgruppe	Formiddagsmøde
	Skoleleder	Kort møde
	Hele projektgruppen	Eftermiddagsmøde
29/10/08	Delprojektgruppe	Formiddagsmøde
	Hele projektgruppen	Eftermiddagsmøde
	Delprojektgruppe og minoritetsforældre	Forældremøde
11/11/08	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
12/11/08	Delprojektgruppe. Herunder: kort møde med skolelederen.	Heldagsmøde.
18/11/08	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
24/11/08	Delprojektgruppe og minoritetsforældre	Fremtidsværksted/ forældremøde
4/12/08	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
15/12/08	Delprojektgruppe	Formiddagsmøde
21/1/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
28/1/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde

2/2/09	Hele projektgruppen, samt Ulla Kofoed, UC2	Eftermiddagsmøde
3/2/09	Hele projektgruppen	Eftermiddagsmøde
5/2/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
18/2/09	En lærer	Formiddagsmøde og observationer i undervisningen
19/2/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
2/3/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
3/3/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
14/4/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
16/4/09	Hele projektgruppen	Eftermiddagsmøde
4/5/09	Skolelederen og repræsentanter fra alle delprojektgrupperne	Kort statusmøde
5/5/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
2/6/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
4/6/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
10/6/09	Delprojektgruppe	Heldagsmøde
25/3/10	Skolelederen	Kort møde
30/9/10	Opfølgningsgruppen (4 lærere)	Eftermiddagsmøde
11/10/10	Tosprogskonsulenten og skolelederen	Kort møde

Bilag 3: Evalueringsmodel for skolen, skabelon



Sammenhæng:

Beskrivelse af projektet

Hvilken nødvendighed ligger til grund for projektet

Status (hvor står vi? Hvad har vi gjort hidtil? Hvordan er vores forudsætninger?)

SWOT - analyse

Mål/visioner:

Hvad vil vi opnå?

Bygger projektet på skolens visionsgrundlag?

Beskrivelse af det fremtidige scenario

Tegn:

Hvilke målbare ændringer i hverdagen skal kunne ses, når projektet er implementeret?

Tiltag:

Hvilke konkrete tiltag/handling skal der foretages?

Hvem gør hvad og hvornår?

Evaluering:

Hvilke mål blev opfyldt (hvorfor)?

Hvilke mål blev ikke opfyldt (Hvorfor)?

Hvilke målbare tegn kan ses i hverdagen?

Hvordan var processen?

Hvem skal evaluere?

Hvordan bliver der evalueret?

Hvor ofte skal der evalueres?

Hvordan og til hvem formidles resultaterne?

Hvordan implementeres projektet/udviklingen i hverdagen?

Bilag 4: Evalueringsmodel, udfyldt august 2008

Aktionsforskningsprojektet: Styrkelse af etniske minoritets- elevers faglige læreprocesser. Evalueringsmodel

Projektets sammenhæng

Projektet er begrundet i en stor og øgende forskel mellem minoritets- og majoritetslever i forhold til det faglige niveau og færdiggørelse af ungdomsuddannelser.

Mål/visioner

Projektets vision er en styrkelse af faglige læreprocesser blandt etniske minoritetslever og udvikling af en multikulturel pædagogik i og omkring fagene.

Tegn

Når projektet er implementeret skal etniske minoritetselevers faglige læreprocesser være styrket.

Fokus på elevernes (og forældrenes?) kompetencer.

Styrket viden om og arbejde med elevernes særlige sproglige forudsætninger (såvel deres ressourcer som deres udfordringer)

Arbejde med ulighed i institutionen

Bredere succeskriterier i undervisningen og pædagogikken

Større helhed i børnenes liv

At have fokus på at arbejdet med etniske minoritetslever både indebærer nogle almene pædagogiske og didaktiske overvejelser og nogle som er særlige for minoritetslever.

Projektet skal både skabe ny viden og ny praksis om ovenstående.

Generelt er tegnene ikke nødvendigvis målbare ud fra kvantitative kriterier, men ud fra kvalitative vurderinger.

Tiltag

Deltagerne er delt op i 3 delprojektgrupper med hvert sit fokuspunkt. Arbejdet foregår både i delprojektgrupperne og i den samlede gruppe. Overskrifterne for delprojekterne er: Forældresamarbejde og forældres sociale forudsætninger; Kategorisering og symboldækning; Træning af koncentration gennem leg. Delprojekterne kan udvikle sig undervejs og finde nye fokuspunkter.

Der er afsat 6 møder i hele gruppen indtil sommerferien 2009. Derudover planlægges møder i delprojekterne undervejs.

Evaluering

Projektet evalueres ved projektets (foreløbige) afslutning i juni eller september 2009.

/September 2008

Bilag 5: Evalueringsmodel, udfyldt marts 2010

Aktionsforskningsprojektet: Styrkelse af etniske minoritets- elevers faglige læreprocesser. Evalueringsmodel

Projektets sammenhæng

Projektet er begrundet i en stor og øgende forskel mellem minoritets- og majoritets elever i forhold til det faglige niveau og færdiggørelse af ungdomsuddannelser.

Mål/visioner

Projektets vision har flyttet sig fra et oprindeligt fokus på etniske minoritets-
elevers læreprocesser og multikulturel pædagogik til et bredere fokus på udvik-
ling af en multikulturel lærerfaglighed med henblik på styrkelse af lighed og
inklusion i skolen.

Tegn

De tegn, projektgruppen opregnede fra starten, lå i forlængelse af projektets
oprindelige vision, og så sådan ud:

Styrkelse af faglige læreprocesser

Fokus på elevernes (og forældrenes?) kompetencer.

Styrket viden om og arbejde med elevernes særlige sproglige forudsætninger
(ressourcer og udfordringer)

Arbejde med ulighed i institutionen

Bredere succeskriterier i undervisningen og pædagogikken

Fokus på børns erfaringer og på at skabe rum for disse

Projektet skal både skabe ny viden og ny praksis om ovenstående.

Generelt er tegnene ikke nødvendigvis målbare ud fra kvantitative kriterier,
men ud fra kvalitative vurderinger.

Tiltag

Deltagerne er delt op i 3 delprojektgrupper med hvert sit fokuspunkt. Arbejdet
er foregået både i delprojektgrupperne og i den samlede gruppe. Overskrifterne

for delprojekterne var oprindeligt: Forældresamarbejde og forældres sociale forudsætninger; Kategorisering og symboldækning; Træning af koncentration gennem leg. Undervejs fik delprojekterne nye overskrifter, men gruppeinddelingen var stort set uændret. De senere overskrifter var: Forældresamarbejde, Sprog og erfaring, Sprog og meningsfuldhed. Grupperne har holdt en lang række møder, hvor fokus dels var på at skabe viden om delprojekternes problemstillinger og erfaringer, og dels på at udvikle og diskutere pædagogiske eksperimenter.

Evaluerings

Projektet har bidraget til styrkelsen/udviklingen af en stærk multikulturel (lærer)faglighed i projektgruppen. Dette indebærer blandt andet følgende:

- En stærk analytisk forståelse af de samfundsmæssige og institutionelle forhold, der ligger til grund for de pædagogiske opgaver, de står over for i den flerkulturelle skole, herunder forståelse af monokulturalisme, monolingvisme og institutionel racisme.
- En kritisk-konstruktiv tilgang til definitionen af pædagogiske problemer, som gør det muligt at tænke i utraditionelle løsningsforslag.
- En forståelse for betydningen af identitet og erfaring i det faglige arbejde og erfaringer med, hvordan denne forståelse kan bruges i det pædagogiske arbejde.
- Indsigt i forskellige lighedsbegreber og erfaring med hvordan dette kan bruges i det pædagogiske arbejde.
- Forståelse for betydningen af sproglige samt minoritets- og majoritetsspørgsmål for undervisning og læring.
- Viden om forskellige måder, elevers (/forældres) forskellige erfaringer og vidensformer kan inddrages, anerkendes og fagliggøres i undervisningen (/skolen).
- Erfaringer med forskellige metoder til erfaringsudveksling og vidensproduktion til videre udvikling af fagområdet.

På den måde er projektets resultater mere omfattende end dem, vi oprindeligt stillede op, fordi de oprindelige 'tegn' er blevet indarbejdet i deltagernes (nye) faglighed.

/ Marts 2010

Bilag 6: Tilbage melding til skolen: Produktgørelse

Signe Hvid Thingstrup
Roskilde d. 23. marts 2010

Hvad kan aktionsforskningsgruppen give tilbage til skolen?

Grundlæggende problemanalyse:

Marginalisering og manglende anerkendelse af etniske minoriteter – på mange niveauer. Fokus på danskhed / enshed.

Forandringsambition:

Anerkendelse, myndiggørelse og ligeværd – på mange niveauer. Fokus på lighed som chancelighed.

Arbejdsmetoder:

- Lytning: at etablere en lyttepraksis og et lytteperspektiv
- Analyse: give plads til kritik, sprækker, modsætninger o.l.
- Nysgerrighed og tryghed: parathed til at ændre og udfordre sig selv.
- Kritik: af egen praksis og af arbejdsvilkår. Dette giver andre muligheder for at alliere sig med elever, forældre og lærere.

Spørgsmål:

Hvordan kan lærernes multikulturelle faglighed blive ved med at udvikle sig?
Hvilke fora kunne man etablere for at støtte dette?

Den multikulturelle skole: Inspiration til spørgsmål og perspektiver

Bilag 7: Eksempel på mindmap fra et møde i aktionsforskningsprojektet

Tavle 1

Ordforråd

Hvordan arbejde med sprog på forskellige klassetrin

Fokus på hele sproget

Opbygning af aktivt sprog

Fagets sprog

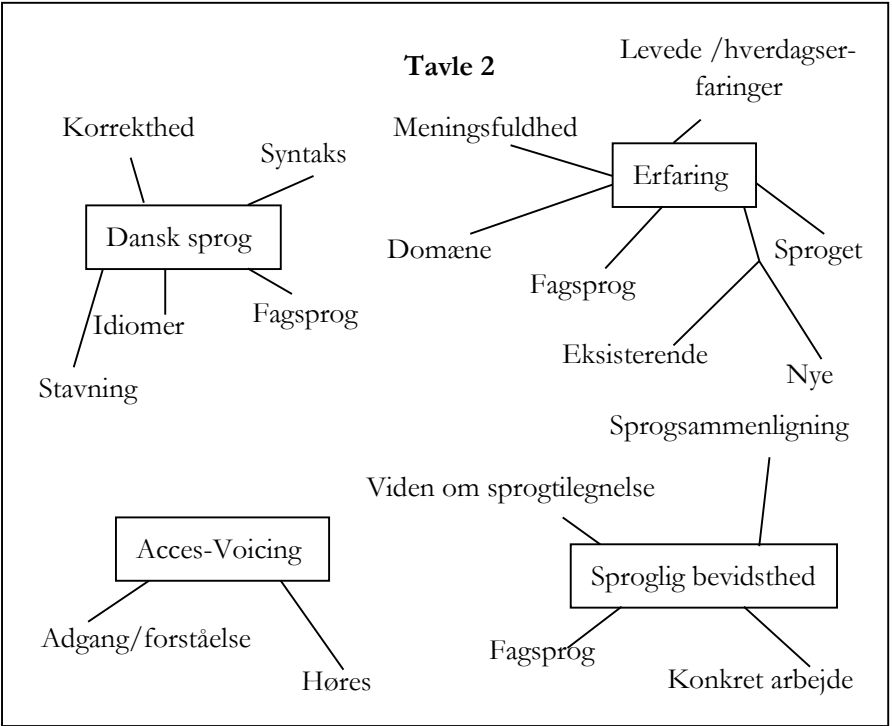
Kendskab til symboler

Kategorisering i fagets sprog: over- og underbegreber + syno-, anto- og homonymer

Varieret sprog

Læseforståelse – inklusiv læse mellem linierne og forstå talemåder/idiomer

Indforståethed Grammatik/syntaks



Litteratur

Apple, Michael W. (2006): *Educating the 'Right' Way. Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge, New York/London.

Banks, James A. (2004): Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. I. Banks, James & Cherry A. McGee Banks (red.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass, San Francisco.

Bissenbakker Frederiksen, Maja (2008): *Dannelse og dissonanser. En normativitetskritisk undersøgelse af det danskfaglige curriculums subjektkonstruktioner specielt med henblik på italesættelsen af køn og etnicitet*. Ph.d.-afhandling. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet, København.

Bruselius-Jensen, Maria (2011): *Poetiske perspektiver på skolemåltider. Børns muligheder som medskabere af skolens måltider*. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet, Roskilde.

Buchardt, Mette (2008): *Identitetspolitik i klasserummet. 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*. Ph.d.-afhandling. Afdeling for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, København.

Buchardt, Mette & Liv Fabrin (red.) (2009): *'Kultur' i 'kulturfagene' – en interkulturel og transnational læreplan i klasserummet?* Københavns Kommune.

Bullivant, Brian. (1981): *The Pluralist Dilemma in Education*. Allen & Unwin, Sydney.

Canger, Tekla (2008): *Mellem minoritet og majoritet – et ikke-sted. Minoriserede unges biografiske fortællinger om uddannelse, normalitet og andethed*. Ph.d.-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet, Roskilde.

Carmichael, Stokely & Charles Hamilton (1967): *Black Power: The politics of liberation in America*. Penguin, London.

Cline, Tony (et al.) (2002): *Ethnic Minority Pupils in Mainly White Schools*. Research Report RR 365. University of Luton, Department for Education and Skills.

Collier, Virginia P. & Wayne P. Thomas (2001): *A national Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. www.crede.ucsc.edu.

Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*. Multilingual Matters, Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney.

D'Ambrosio, Ubiratan (1985): *Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics*. I: For the Learning of Mathematics 5, 1, 44-48.

Delgado, Richard (red.) (1995): *Critical Race Theory: The Cutting Edge*. Temple University Press, Philadelphia.

Delgado, Richard & Jean Stefancic (2001): *Critical race theory: An introduction*. New York University Press, New York.

Figueroa, Peter (2004): Multicultural Education in the United Kingdom: Historical Development and Current Status. I: Banks, James A. & Cherry A. McGee Banks (red.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass, San Francisco.

Frankenstein, Marilyn & Arthur, B. Powell (1994): Towards liberatory mathematics. Paulo Freire's epistemology and ethnomathematics. I: McLaren, Peter L. & Colin Lankshear: *Politics of liberation. Paths from Freire*. Routledge, London / New York.

Freire, Ana Maria Araújo & Donaldo Macedo (red.) (1998): *The Paulo Freire Reader*. Continuum, New York.

Freire, Paulo (1998): *Politics and Education*. UCLA Latin American Center Publications, University of California, Los Angeles.

Freire, Paulo (2004): *Håbets pædagogik. Et gensyn med 'De undertryktes pædagogik'*. Forlaget Fremad, Århus.

Freire, Paulo (2005): *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Wetview Press, Boulder.

Gillborn (1995): *Racism and Antiracism in Real Schools*. Open University Press, Buckingham.

Gillborn (2002): *Education and institutional racism. An inaugural professorial lecture by David Gillborn*. Institute of Education, University of London.

Gilliam, Laura (2006): *De umulige børn og det ordentlige menneske. Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København.

Gilliam, Laura (2009): *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Aarhus Universitetsforlag, Århus.

Giroux, Henry A. (1997). *Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice*. I: Giroux, Henry A.: *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling: A critical reader*. Boulder, CO: Westview Press.

Giroux, Henry A. (2002): *Breaking into the movies: Film and the culture of politics*. Blackwell Publishers, Inc., Malden, Massachusetts.

Gitz-Johansen, Thomas (2003): Skal vi reparere børnenes 'fejl' eller kvalificere deres forskelle? – Kompensatorisk eller multikulturel pædagogik. I: Horst, Christian (red.): *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Kroghs Forlag, Vejle.

Gitz-Johansen, Thomas (2006): Minoriteter i Danmark. I: Karrebæk, Martha Sif: *Tosprogede børn i det danske samfund*. Hans Reitzels Forlag, København.

Gitz-Johansen, Thomas (2007): *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.

Gitz-Johansen, Thomas (2009): *Pædagogik i flerkulturelle sammenhænge – mere end bare sprog*. S. 16-19 i: *Sproglæreren*, nr. 2, maj 2009.

Haas, Claus (2008): *Citizenship education in Denmark: reinventing the nation and/or conducting multiculturalisms(s)?* London Review of Education. Vol. 6, No 1, March 2008, s. 59-69.

Hall, Stuart (red.) (1997): *Representation – Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications, London/ Thousand Oaks/ New Delhi.

Hall, Stuart (2000): Conclusion: the Multi-cultural Question. I: Hesse, Barnor (red.): *Un/settled Multiculturalisms: Diasporas, Entanglements, 'Transruptions'*. Zed Books, London/New York.

Hauge, Ann-Magrit (2007): *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hoff, Helene, Kirsten Fischer & Lis Kelså (red.) (2010): *Det gode skole-hjem samarbejde. Håndbog til skole-hjem samarbejde med nydanske forældre*. København, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Holmen, Anne (2006): Pædagogisk praksis. I: Karrebæk, Martha Sif (red.): *Tosprogede børn i det danske samfund*. Hans Reitzels Forlag, København.

Horst, Christian (2003): Undervisning af tosprogede elever. Resultater fra Virginia P. Collier's og Wayne P. Thomas' længdeundersøgelser af tosprogede elever i USA. I: Horst, Christian (red.): *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Kroghs Forlag, Vejle.

Horst, Christian (2006): Racisme og ligestilling. I: Karrebæk, Martha Sif (red.): *Tosprogede børn i det danske samfund*. Hans Reitzels Forlag, København.

Hvid, Signe, Helle Nielsen & Susanne Jacobsen Perez (2001): *Den multikulturelle folkeskole – med børneøjne*. Specialerapport ved Kultur- og sprogmodestudier og Pædagogik, Roskilde Universitetscenter.

Jørgensen, J. Normann (2006): Sprogs betydning for tosprogede børn. I: Karrebæk, Martha Sif (red.): *Tosprogede børn i det danske samfund*. Hans Reitzels Forlag, København.

Kampmann, Jan (2003): Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme. Overvejelser om en debats fravær. I: Horst, Christian (red.): *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Kroghs Forlag, Vejle.

Kampmann, Jan (2008): *Arven fra Freire – nostalgisk tilbageblik eller fremadrettet kritisk inspiration?* Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Nr. 4 2008. S. 28-37.

Kemmis, Stephen & Wilkinson, Mervyn (1998): Participatory Action Research and the Study of Practice. I: Atweh, Bill, Kemmis Stephen & Patricia Weeks (red.): *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*. Routledge, Oxon/New York.

Kincheloe, Joe L. (2008): *Critical Pedagogy Primer*. Peter Lang Primer, New York.

Kofoed, Jette (2003): *Eleverpli. Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet, Emdrup.

Kofoed, Ulla (2010): *Forældresamarbejde med fokus på elevernes læring*. Akademisk forlag, København.

Kristjánsdóttir, Bergþóra S. (2006): *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum*. Ph.d.-afhandling. Institut for Pædagogisk Antropologi. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Kristjánsdóttir, Bergþóra S. & Lene Timm (2007): *Tvetunget uddannelsespolitik – dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen*. Nyt fra samfundsvidenskabernes, Frederiksberg.

Ladson-Billings, Gloria (2004a): New Directions in Multicultural Education. I: Banks, James & Cherry A. McGee Banks (red.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass, San Francisco.

Ladson-Billings, Gloria (2004b): Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? I: Ladson-Billings, Gloria & David Gillborn (red.): *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. RoutledgeFalmer, London/New York.

Laursen, Helle Pia (2001): *Magt over sproget – om sproglig bevidsthed i andetsprogstilgangen*. Akademisk forlag, København.

Laursen, Helle Pia (2004): *Den sproglige dimension i naturfagene. Fokus på det flersprogede klasserum*. Københavns Kommune – CVU København & Nordsjælland.

Laursen, Helle Pia (2006): *Andetsprogsperspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen*. I: NORDAN Nordisk Tidsskrift for Andrespråksforskning, nr. 1 (1). S. 51-72.

Lynch, James (1986): *Multicultural Education. Principles and Practice*. Routledge & Kegan Paul, London.

May, Stephen (1999a): Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism. I: May, Stephen (red.): *Critical multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London/Philadelphia.

May, Stephen (1999b): Introduction: Towards Critical Multiculturalism. I: May, Stephen (red.): *Critical multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London/Philadelphia.

McLaren, Peter (1997). *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder, CO: Westview.

McLaren (2006): *Rage + Hope. Interviews with Peter McLaren on War, Imperialism + Critical Pedagogy*. Peter Lang Publishing, New York.

McLaren & Rodolfo Torres: Racism and Multicultural Education: Rethinking 'Race' and 'Whiteness' in Late Capitalism. I: May, Stephen (red.): *Critical multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London/Philadelphia.

Moldenhawer, Bolette (1994): *Etniske minoriteter, kultur og skolegang. Et relationelt studium af skolestrategier og flerkulturel rummelighed*. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet, København.

Moldenhawer, Bolette (2001): *En bedre fremtid. Skolens betydning for etniske minoriteter*. Hans Reitzels Forlag, København.

Moldenhawer, Bolette (2002): *Skolen – en nøgle til integration af etniske minoritetsbørn?* AMID Working Paper Series 25/2002.

Mullard, Chris (1986): *Pluralism, Ethnicism and Ideology: implications for a transformative pedagogy*. Centre for Race and Ethnic Studies, University of Amsterdam, Working Paper 2 / Amsterdam, CRES).

Møller, Janus (2006): 'Yo Yo Yo – det et perkerflow' – En beskrivelse af projekt hip hop. I: Arnfast, Juni Söderberg (red.): *Sproget galt i halsen? Aktuell forskning i dansk som andetsprog*. Københavnerstudier i tosprogethed, bind 39. Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.

Nielsen, Kurt Aagaard (2005): Aktionsforskningens videnskabsteori. I: Fuglsang, Lars & Poul Bitsch Olsen (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg.

Nielsen, Kurt Aagaard & Birger Steen Nielsen (2005): Kritisk-utopisk aktionsforskning. Demokratisk naturforvaltning som kollektiv dannelsesproces. I: Jensen, Torben Bechmann & Gerd Christensen (red.): *Psykologiske & pædagogiske*

metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.

Nielsen, Kurt Aagaard & Birger Steen Nielsen (2006): *Methodologies in Action Research*. I: Nielsen, Kurt Aagaard & Lennart Svensson (red.): *Action Research and Interactive Research. Beyond Practice and Theory*. Shaker Publishing, Maastricht.

Nielsen, Kurt Aagaard & Birger Steen Nielsen (2007): *Demokrati og naturbeskyttelse. Dannelse af borgerfællesskaber gennem social læring – med Møn som eksempel*. Frydenlund, København.

Nieto, Sonia (1999): *Critical Multicultural Education and Students' Perspectives*. I May, Stephen (red.): *Critical multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. Falmer Press, London/Philadelphia.

Niss, Mogens (2010): *Relationen mellem fagdidaktik og fag. Hvordan kan denne relation forstås, inden for og på tværs af undervisningsfag?* Keynote på DUN-konference 11.-12. maj 2010. <http://www.dun-net.dk/konferencer/dun-konference-2010/keynotes> (hentet 29. marts 2011)

Nylund, David (2006): *Critical Multiculturalism, Whiteness, and Social Work: Towards a More Radical View of Cultural Competence*. S. 27-42 i: *Journal of Progressive Human Services*, Vol. 17(2), 2006.

Parekh, Bhikhu (2006 [2000]): *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Palgrave Macmillan, Hampshire/New York.

Pedersen, Michael Svendsen (2008): *Mangler – ressourcer – erfaring. erfaringspædagogik for etniske minoritetsunge i erhvervsuddannelser*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Nr. 4 2008. S. 48-55.

Pennycook, Alastair (1999): *Introduction: Critical Approaches to TESOL*. I: *TESOL Quarterly*, Vol. 33, No. 3, Autumn 1999. S 329-348.

Perez, Susanne Jacobsen & Signe Hvid (2002): *Etniske minoritet i folkeskolen*. S. 4-23 i *Unge Pædagoger*, nr. 2, årgang 2002.

Rönnerberg, Irene & Lennart Rönnerberg (2001): *Minoritetselever och matematikutbildning – En litteraturöversikt*. Skolverket, Stockholm. Hentet på www.skoleverket.se 2004.

Skjervheim, Hans (1996): Participant and Spectator. I: *Selected Essays in Honour of Hans Skjervheim's 70th Birthday*. Department of Philosophy, Bergen.

Sleeter, Christine E & Dolores Delgado Bernal (2004). Critical Pedagogy, Critical Race Theory, and Antiracist Education. Implications for Multicultural Education. I: Banks, James A. & Cherry A. McGee Banks (red.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. Jossey-Bass, San Francisco.

Troyna, Barry (1987): *Beyond Multiculturalism: towards the enactment of anti-racist education in policy, provision and pedagogy*. Oxford Review of Education, Vol. 13, No 3, 1987. S. 307-320.

Troyna, Barry (1992): Can you see the join? An historical analysis of multicultural and antiracist education policies. In: Gill, D., Mayor, B & Blair, M. (Eds.): *Racism and Education. Structures and Strategies*. Open University/Sage Publ., London.

Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark i samarbejde med Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut (2004): *Udlandinges vej gennem uddannelsessystemet. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration*. http://www.nyidanmark.dk/bibliotek/publikationer/rapporter/2004/taenketank_udlaendinge_uddannelsessystemet/pdf/Taenketanken.pdf Hentet 6/9/2011.